

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE



ULEAD 2019 ANNUAL CONGRESS 10th International Congress of Research in Education 10. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi ICRE-2019

20-22 April 2019
Alanya/TURKEY



ulead.org.tr
ulead2019.ulead.org.tr
ulead.congress.gen.tr

“ Road to Awareness
for the Future of Education

*Eğitimin Geleceği İçin
Farkındalığın Yolu* ”



X. International Congress on Research in Education (ICRE)

X. ULUSLARARASI EĞİTİMDE ARAŞTIRMALAR KONGRESİ

Editör

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL

Ekim, 2019

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

X. ULUSLARARASI EĞİTİMDE ARAŞTIRMALAR KONGRESİ TAM METİN KİTABI

Editör

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL

Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Derneği'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 35376

Baskı : Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Derneği

ISBN : 978-605-82193-7-3

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

**X. ULUSLARARASI
EĞİTİMDE ARAŞTIRMALAR KONGRESİ**

X. International Congress on Research in Education (ICRE)

**DAVETLİ
KONUŞMACILAR /
KEYNOTE SPEAKERS**

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE



Jamie Schlais Barne

Netherlands

Jamie Schlais Barnes' grandfather, Phillip Morstad, said to her as a young girl, "Education is power, and you can be or do anything if you work hard enough!" These words, and the fact that a lack of financial resources kept her grandfather from attending college, are why Jamie is an advocate for educational equity and works to further develop teaching practices to meet the needs of diverse students. Acknowledging the demands globalization has on classrooms, Jamie founded Global Evaluations LLC, an educational consulting firm with a focus on evaluating culturally relevant, multicultural, and global educational practices. Classrooms are becoming global educational contact zones and there is an opportunity for diverse students and their teachers to learn from each other's experiences. Jamie has presented research or provided professional development to educators in over 10 countries. Acting as an IB psychology online and face-to-face workshop facilitator, she took time to learn about the cultures, educational structure, and pedagogical practices of participants representing over five continents. In July 2018, Jamie joined the International Baccalaureate (IB) Organization as a Diploma Programme (DP) curriculum manager for Psychology and Creativity, Activity, and Service (CAS). During the research phase of curriculum development, she is engaging the global community in answering the question "What does it mean to be psychologically literate?" Focus group activities and discussions with DP students, teachers, and experts in the field of psychology are scheduled. Obtaining diverse perceptions of psychological literacy, appropriate for secondary school graduates, will guide the creation of the next IB DP psychology guide. The goal is to create a product honouring local practices while addressing challenges and opportunities associated with globalization. Prior to working for the IB, Jamie served 17-years with Chesterfield County Public Schools in Virginia, USA where she served as a teacher, IB DP coordinator, and evaluation specialist. As a history teacher Jamie and a colleague participated in American University's Classroom without Borders program and hosted teachers and students from Algeria and Yemen. Later as the DP coordinator, she and the DP students hosted a teacher and students from China. While teaching DP psychology, Jamie used these experiences to challenge her students to make local/global connections to issues like stereotypes, prejudices, and biases in thinking. Working as the school division's evaluation specialist, Jamie collaborated with key personnel in the design, implementation, and data sharing of large research and evaluation projects. Examples include: researching student and teacher Chromebook use in secondary schools; evaluating the implementation of social emotional learning curriculum in primary schools; and auditing the 12 specialty centres on a cyclical basis.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE



Filomena Capucho (PhD, Agreg)

Universidade Católica Portuguesa - CECC

Filomena Capucho has a PhD in Sociolinguistics and an “Agregação” in Applied Linguistics. She is a Professor at the Universidade Católica Portuguesa in Viseu, and a researcher at the Centre for Studies in Communication and Culture (CECC) of the same university. She presently teaches Portuguese Foreign Language to international students, Communication in Health Surroundings and Communication for Managers. She is the Head of the International Relations Office in Viseu, and has more than 30 years’ experience in the field of Internationalization of Higher Education. She has also worked in EU cooperation Projects since 1989, and coordinated several large projects throughout the years. Having recently finished a large Capacity Building Project (INCHIPE) aiming at the internationalization of universities in Chile and Peru, she is now involved in 2 different Erasmus+ projects. Her long experience in Internationalization has been recently presented in several academic events, namely in Maringá – Brazil and Catania – Italy.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE



Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK

Rize Recep Tayyip Erdoğan University
Dean of Education Faculty

Mehmet Küçük was born in Trabzon in 1978. He completed his primary and secondary education in Trabzon and Artvin. He graduated from the Faculty of Education of Karadeniz Technical University in 1999. He completed his MA entitled “Implementation of an in-service action research course program for science teachers: A case study” in 2002 and PhD dissertation entitled “A study toward teaching the nature of science for seventh grade primary students” in 2006 at the same university. He had started to work as a research assistant in the field of science education at the Karadeniz Technical University in 2000, appointed as an associate professor of science education in 2008 and professor in 2014 at the Recep Tayyip Erdogan University. He had worked as the head of science education department and he currently holds the dean deputy position of the same faculty. He is also working as a member of inspection and advisory board of Turkish Scientific and Technological Research Institution. He is the chief editor of the Turkish Journal of Teacher Education. His main research interests include action research, teaching the nature of science and science teacher education.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE



Prof. Dr. Murat PEKER

Afyon Kocatepe University

1974 yılında Uşak'ta doğdu. 1995 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği programından mezun oldu. Devlet okullarında 2 yıl matematik öğretmenliği yaptıktan sonra akademik hayata atıldı. 1998 yılında 100. Yıl Üniversitesi'nde yüksek lisansını, 2003 yılında da Gazi Üniversitesi'nde Matematik Eğitimi alanında doktorasını tamamladı. 2011 yılında doçent, 2016 yılında da Profesör unvanını aldı. 2017 Eylül ayından beri Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nı yürütmektedir.

Uluslararası indekslerde taranan hakemli dergilerde yayımlanan 19 makalesi, Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan 26 bildirisi, Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan 25 makalesi, Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan 8 bildirisi, 3 kitap bölümü, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basımı yapılan 6. sınıf ve 8. sınıf matematik ders kitaplarında yazarlığı ve editörlüğü bulunmaktadır. Çalışma alanı; öğrenme stilleri, matematik öğretme kaygısı, mikroöğretim, problem çözme, öğretmen yetiştirme.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE



Prof. Dr. Ahmet ATAÇ

Manisa Celal Bayar University
Dean of Education Faculty

Prof. Dr. Ahmet Ataç, 1971 yılında doğmuştur. Lisans ve yüksek lisansını Çukurova Üniversitesi'nde; doktorasını ise Gazi Üniversitesi'nde bitirmiştir. Manisa Celal Bayar Üniversitesi'nde çeşitli yönetim kademelerinde görev almıştır. 2009 yılında doçent, 2015 yılında da Profesör unvanını aldı. Halen Manisa Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi Dekanlığı görevini yürütmektedir. Uluslararası birçok projede görev alan Ataç'ın, uluslararası indekslerde taranan hakemli dergilerde makaleleri, uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan birçok bildirisi, ulusal hakemli dergilerde yayımlanan birçok makalesi, kitap yazarlığı ve editörlüğü bulunmaktadır.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE



Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

EFDAD Başkanı

Cemil Öztürk is a Professor of Education Faculty at Marmara University. He graduated from the department of Social Sciences Education, Faculty of Education, Marmara University in 1985. Initially, he began his academic career in the recent history of Turkey and then he studied in the history of education, teacher education, and social sciences/history education. In these fields, he was the author/editor or co-author of over 10 books and he was the author/coauthor of approximately 80 articles and papers. He worked as a dean, senator and the director of research and training center. He was the one of founder of Social Studies Educators Union Association (SBEB) in 2010 and he worked as a president of Association for five years. The International Social Science Education Symposium has been made conventional under the umbrella of SBEB by his contribution. He was the editor of the Journal of Social Studies Education Research (JSSER) which is a scientific periodicals reviewed by five national / international index. He was the founding president of the Council of Deans of Education Faculties (EFDEK) in 2012. He has been the president of Association of Education Faculties' Program Evaluations and Accrediation and he has been the editor in chief of the journal mentioned before.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

ONUR KURULU

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN
Deputy Minister of National Education
Prof. Dr. Ahmet PINARBAŞI
Alanya Alaaddin Keykubat University- Rector
Prof. Dr. Yücel ACER
Çanakkale Onsekiz Mart University - Rector
Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK
President of Deans Council of Faculties of
Education
Prof. Dr. Joanna Madalinska-Michalak
Head of the Polish Educational Researches
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
President of EFDAD

HONOR BOARD

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN
Milli Eğitim Bakan Yardımcısı
Prof. Dr. Ahmet PINARBAŞI
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Yücel ACER
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK
Eğitim Fakülteleri Dekanlar Konseyi
Başkanı
Prof. Dr. Joanna Madalinska-Michalak
Polonya Eğitim Araştırmaları Birliği Başkanı
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
EFDAD Başkanı

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

BİLİM VE DANIŞMA KURULU /

SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Ahmet Alpay Dikmen	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Ataç	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Alaattin Canbay	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Alejandro José Gallard Martínez	Georgia Southern Üniversitesi, USA
Prof. Dr. Ali İhsan Öbek	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Paşa Ayas	Bilkent Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Şimşek	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Yıldırım	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Arif Altun	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Arif Sarıçoban	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Arslan Kalkavan	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Aysu Erden	Haliç Üniversitesi
Prof. Dr. Aysun Yavuz	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Akyel	Yeditepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Kıran	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin İşman	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten Genç	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Battal Arvasi	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Birsan Tütüniş	İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Burhanettin Dönmez	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Bünyamin Aydın	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Prof. Dr. Cahit Kavcar	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal Yıldız	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil Öztürk	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Çavuş Şahin	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Çiğdem Şahin Taşkın	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Dinçay Köksal	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Douglas Franklin	Ohiao Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun Zengin	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Duygu Anıl	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru Aktan Acar	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Emine Ahmetoğlu	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Emrullah İşler	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Erhan Ertekin	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Esra Bukova Güzel	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Esra Ömeroğlu	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Ali Sinanoğlu	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Bıkmaz	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Feryal Çubukçu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Filomena Capucho	Catholic Üniversitesi of Portugal
Prof. Dr. Firdevs Güneş	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs Karahan	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Gazanfer Doğu	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Gölge Seferoğlu	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Gül Durmuşoğlu	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hafize Keser	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim Yalın	Doğu Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Basri Gündüz	Yıldız Teknik Üniversitesi

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Prof. Dr. Hatice Sofu	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati Akyol	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Havise Güleç	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet Asutay	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu	Yakın Doğu Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Bajunid	Former President of APERA
Prof. Dr. İbrahim Hatipoğlu	Yalova Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Hakkı Erten	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Hakkı Mirici	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Joanna Madalińska-Michalak	University of Warsaw
Prof. Dr. Kamile Demir	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla Harputlu	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Prof. Dr. Liesel Ebersohn	Güney Afrika Pretoria Üniversitesi
Prof. Dr. Madeleine Atkins	Coventry Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Demirezen	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Ali Salahlı	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Durdu Karşı	Doğu Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Gürol	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Hakkı Sucin	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Küçük	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Takkaç	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Taşdemir	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Motlalepule Ruth Mampane	University of Pretoria
Prof. Dr. Muhlise Coşgun Ogeyik	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Altun	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Peker	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Çakır	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Safran	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Zülküf Altan	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Nevide Akpınar Dellal	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Nizamettin Koç	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin Öztürk	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ	Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Okan Yaşar	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Emerita Olga Seastrom Jarrett	Georgia State Üniversitesi
Prof. Dr. Paşa Tevfik Cephe	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Petek Aşkar	TED Üniversitesi
Prof. Dr. Fitnat Köseoğlu	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Rauf Yıldız	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Salih Uşun	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Salih Zeki Genç	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Sedat Sever	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin Gelbal	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Selahaddin Öğülmüş	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Semra Mirici	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Servet Bayram	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Sevinç S. Maden	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Yıldırım	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Suna Timur Ağıldere	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman Doğan	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Tahir Balcı	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Tahsin Aktaş	Nevşehir Üniversitesi

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Prof. Dr. Todor Shopov	Sofya Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur Çevik	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin Bayyurt	Boğaziçi Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz Akpınar	Boğaziçi Üniversitesi
Prof. Dr. Yeşim Fazlıoğlu	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf Cerit	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel Dede	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Akkaya	Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Erdoğan	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Aynur Kadimaliyeva	Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi
Doç. Dr. Aysel Çoban	Başkent Üniversitesi
Doç. Dr. Betül Timur	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent Güven	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Cem Çuhadır	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Cevdet Cengiz	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Cumali Öksüz	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Çiğdem Kan	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Ece Zehir Topkaya	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Eda Üstünel	Muğla Üniversitesi
Doç. Dr. Eylem Bayır	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Fahri Temizyürek	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz Mete	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Gülcan Erçetin	Boğaziçi Üniversitesi
Doç. Dr. Gülay Sarıçoban	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Handan Köksal	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice Akkoç	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim Çoşkun	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. İlke Evin Gencil	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir Bilen	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Kezban Tekşan	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ak	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Kaan Demir	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Kök	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Melek Demirel	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Metin Boşnak	Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut Gün	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Mukadder Seyhan Yücel	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Neşe Özkal	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Nihat Çalışkan	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Nilgün Tatar	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Nilgün Yenice	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Onur Köksal	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Rüştü Ilgar	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Seher Aslancı	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan Timur	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Sibel Telli	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Stephanie Schnurr	University of Warwick
Doç. Dr. Şafak Öztürk Aynal	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Şevki Kömürcü	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncer Bülbül	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Türkan Argun	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Yılmaz Çakıcı	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Avcı	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Doç. Dr. Zafer Çakır	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Esenkaya	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Yıkılmış	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Delil	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Yapar	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ali Erarslan	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aslı Yüksel	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket Elçi	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Yavuz	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bekir Kayabaşı	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burcu Özdemir Beceren	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceren Saygı	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cihan Çakmak	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Deniz Mertkan Gezgin	Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elçin Ünal Oney	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elmaziye Temiz	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emre Güvendir	Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erkan Atalmış	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erol Barın	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Etem Köse	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Kana	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Mumcu	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz Selçuk	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Haydar Durukan	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin Parlakyıldız	Kıbrıs İlim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hulusi Geçgel	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Huriye Sevinç Peker	Arel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Çetin	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Isabel Catarino	New University of Lisbon / Portugal
Dr. Öğr. Üyesi İsmet Koç	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Adamaz	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadir Vefa Tezel	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kadriye Dilek Akpınar	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kaya Yıldız	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi M. Sercan Uztosun	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehtap Özden	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Melike Ünal Gezer	TED Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Metin Aşçı	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Tekin	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nilüfer Atman Uslu	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurettin Konar	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Onur Köksal	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Kutlu	Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özge Metin Aslan	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Salim Razi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selin Çenberci	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selma Atay	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selmin Çuhadar	Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serhat Aydın	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevil Yalçın	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sibel Güven	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şahin Dünder	Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şakir Serbes	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Şirin Yılmaz	İstanbul Aydın Üniversitesi

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Öztürk	Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yavuz Uysal	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yıldırım Tuğlu	Trakya Üniversitesi
Dr. Fehmi Bardak	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Heini Paavola	Helsinki Üniversitesi /Finland
Dr. Mirja Talib	Helsinki Üniversitesi /Finland
Av. Dr. İbrahim Gül	SGK 1. Hukuk Müşaviri

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

KONGRE BAŞKANLARI / PRESIDENTS OF CONGRESS

Prof. Dr. Bünyamin Aydın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Prof. Dr. Dinçay Köksal Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

KONGRE DÜZENLEME KURULU / ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Ahmet Ataç Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Filomena Capucho Portekiz Katolik Üniversitesi
Prof. Dr. Ibrahim Bajunid Former President of APERA
Prof. Dr. Kamile Demir Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla Harputlu Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Prof. Dr. Liesel Ebersohn Güney Afrika Pretoria Üniversitesi
Prof. Dr. Madeleine Atkins Coventry Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Küçük Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Muhlise Coşgun Ogeyik Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Tahsin Aktaş Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Todor Shopov Sofya Üniversitesi
Doç. Dr. Bahar İşigüzel Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Gonca Ekşi Yangın Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir Bilen Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Nilgün Tatar Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Onur Köksal Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Paşa Tefik Cephe Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Seher Aslanlı Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer Çakır Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ali Erarslan Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Aslı Yüksel Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Gülenaz Selçuk Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Meral Şeker Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Özge Metin Aslan Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Öğr. Gör. Arzu Bayındır Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Sekreteryä

Dr. Öğr. Üyesi Ali ERARSLAN Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun ERSAN Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meral ŞEKER Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Arş. Gör. Adem KARACA Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Arş. Gör. M. Akif KURTULUŞ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Arş. Gör. Berkan DEMİR Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Arş. Gör. Huriye ATEŞCAN Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Arş. Gör. Habibe TOKER Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Arş. Gör. Aslıhan KILIÇ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

İçindekiler

TECHNOLOGY INTEGRATION IN ENGLISH CLASSES FROM TEACHERS' PERSPECTIVES.....	1
TEACHERS' USE OF L1 IN TURKISH EFL SECONDARY SCHOOLS.....	7
KIRGIZ ÖĞRENCİLERİN TÜRKİYE'DEKİ STAJ DÖNEMLERİYLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA	14
WHY IS IT CHALLENGING TO WRITE CRITICAL REFLECTIONS FOR EFL TEACHER TRAINEES?.....	37
4-6 YAŞ ÇOCUK EĞİTİMİ VE ETKİNLİKLERİ PROGRAMINA KATILAN ANNELERİN PROGRAM HAKKINDAKİ VE PROGRAMIN ÇOCUKLARI İLE OLAN İLİŞKİLERİNE ETKİSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	43
ANNE EĞİTİM PROGRAMININ ANNE ÇOCUK İLİŞKİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ ...	53
AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEMEDE BİBLİYOTERAPİ YÖNTEMİNİN KULLANIMI.....	61
THE ROLE OF PSYCHO-SOCIAL CONTEXTUAL VARIABLES IN LEARNERS' ENGAGEMENT IN ACADEMIC STUDIES	82
İLETİŞİM BECERİLERİNİN EĞİTİME YANSIMALARI	92
LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ZORBALIK.....	98
ÇOCUKLARDA İNTERNET BAĞIMLILIĞININ ÇOCUĞUN UYKU BOZUKLUĞU ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ: RANDOMİZE KONTROLLÜ ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK DERLEMESİ.....	103
ŞİDDET İÇEREN BİLGİSAYAR OYUNLARININ ÇOCUKLARDA SALDIRGAN DAVRANIŞ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ: RANDOMİZE KONTROLLÜ ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK DERLEMESİ.....	111
SOSYAL BİLİMLER LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN BLOK TABANLI PROGRAMLAMAYA YÖNELİK KAYGILARI, BİLİŞSEL YÜKLERİ VE BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	117
ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK EĞİLİMLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA.....	124
STUDENTS' SPATIAL PERCEPTION FOR 3D PRINTING IN ARCHITECTURAL EDUCATION.....	134
MATEMATİK ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMEDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR VE MATEMATİK ÖĞRETİMİ İÇİN YENİ MODELLER	141
ÖĞRENCİLERİN SOSYAL MEDYA KULLANIMI VE TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ.....	156
ÖĞRENCİLERİN TEKNOLOJİYE İLİŞKİN TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	162
YALNIZLIK VE SOSYAL MEDYA KULLANIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME.....	169
İNTERNET VE BİLGİSAYAR KULLANIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME.....	179

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN REHBER ÖĞRETMENLERİN ENGELLİ ÇOCUKLARIN AİLELERİNE YÖNELİK REHBERLİK GÖREVLERİ VE YAPTIKLARI ÇALIŞMALAR.....	186
LİSELERDE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK: ÖĞRETMENLER ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA.....	204
ÖZEL OKUL ÖĞRETMENLERİNİN 2023 EĞİTİM VİZYONUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA.....	214
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYONLARININ BELİRLENMESİ.....	228
A CROSS CULTURAL STUDY: INVESTIGATING TURKISH AND SYRIAN STUDENTS' STEREOTYPIC IMAGES OF TEACHERS THROUGH DRAW-A-SCIENTIST TEST (DAST)	240
EĞİTİM YÖNETİMİNDE DENETİMİN VARLIK NEDENLERİNİ YENİDEN DÜŞÜNMEK.	258
KARAKTER EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİNİN İNCELENMESİ	265
PROSPECTIVE BIOLOGY TEACHERS' BELIEFS ABOUT NATURE OF SCIENCE	273
INVESTIGATION OF THE ACTIVITIES IN THE 9TH GRADE BIOLOGY TEXTBOOK FROM THE PERSPECTIVE OF CRITICAL THINKING SKILLS	278
TÜRKİYE'DE REHBERLİK ALANINDA ÖNCÜ METİNLER ÜZERİNDE DÜŞÜNMEK: MATHİASEN'NİN REHBERLİK PROGRAMINA İLİŞKİN KİTAPÇIĞI	282
SOSYAL BİLGİLER ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİNİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ	290
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAPILANDIRMACI KURAMA DAYALI DERS PLANLARININ GELİŞTİRİLMESİ	298
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ANLAMA BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ.....	306
FEN BİLİMLERİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİMİNDE BİLİMİN DOĞASI ALGISI 'TESLA RÖPORTAJI ÖRNEĞİ'	312
FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİMSEL OKURYAZARLIK ALGILARININ İNCELENMESİ	319
RESPONSIBILITY FOR LEARNING AND EXAM ANXIETY IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS	331
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAPILANDIRMACI KURAMA DAYALI DERS PLANLARININ GELİŞTİRİLMESİ	339
FEN EĞİTİMİNDE ŞEMATİK NOTLAR.....	347
THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL ANXIETY AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING ANXIETY LEVEL OF THE ELT PREPARATORY CLASS STUDENTS	352
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ETKİLİ İLETİŞİM DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)	360
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLETİŞİM KAVRAMINA İLİŞKİN OLUŞTURDUKLARI METAFORLARIN İNCELENMESİ (ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)	375

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

FEN BİLGİSİ DERSİ KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZLERİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME	393
TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ, SORUNLARI, GÜÇLÜ VE ZAYIF YÖNLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	408
ANİMASYON KULLANIMININ SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA OLAN ETKİSİ.....	416
MESLEK BİLGİSİ DERSLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETME-ÖĞRENME ANLAYIŞLARINI NE DÜZEYDE ETKİLEMEKTEDİR?	424
ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI ÜZERİNE BİR ANALİZ	433
INVESTIGATION OF HUMOR EMOTION OF CHILD DEVELOPMENT VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS.....	441
INVESTIGATION OF THE STRATEGIES OF HAPPINESS OF MOTHER'S CHILDREN IN PRESCHOOL PERIOD IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES.....	449
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ: ALANYA ÖRNEĞİ	460
SPORTMEN OLMAK ETİK DIŞI DAVRANIŞLARA KARŞI ALGIYI ETKİLER Mİ?	469

**BİLDİRİ TAM
METİNLERİ /
FULLTEXTS**

TECHNOLOGY INTEGRATION IN ENGLISH CLASSES FROM TEACHERS' PERSPECTIVES

Fidel Çakmak

Alanya Alaaddin Keykubat University
fidel.cakmak@alanya.edu.tr

Abstract

Technology integration in language classes has long been welcomed in the field of ELT. The existing studies on language and technology have highlighted ways in which this integration can be realized. This qualitative research study illustrates how EFL teachers think that they benefit from using technology in their foreign language classes. 23 English teachers working at different educational levels in Alanya, Turkey voluntarily participated in the study. The teachers' classroom practice of technology use was explored through semi structured interviews and the researcher's classroom observation notes which were taken while monitoring the participating teachers' classes. The data obtained through these instruments were coded, analyzed, and refined. The researcher evaluated a set of themes including authenticity, motivation, data exposure, and out of class involvement in learning English. The study demonstrates how EFL teachers realized technology integration in their classes and what challenges were encountered and solutions were found regarding technology integration into their teaching practice. The study also contributes to existing studies in the literature by highlighting the actual realization of technology integration in language classes. Finally, the present study concludes that the use of technology is important for foreign language classes in the 21st century. However, several challenges for effective integration should be identified and addressed. Also, EFL teachers should be trained to increase their technological pedagogical knowledge to improve the integration of technology in English classes.

Keywords: technology integration, EFL classes, 21st century foreign language education, technological pedagogical knowledge

Introduction

Technology has afforded educators ample opportunities which they can harness to maximize the effectiveness of their teaching. Yet, developing a deep understanding of how technology can have an impact on effective teaching is not easy to facilitate when we consider language teaching in various context, with access to different tools and perceptions of themselves as professionals (Van Veen, Slegers, Bergen, & Klaassen, 2001). Studies on teacher education have long been emphasizing that pre-service and in-service training are two phases of teacher education where the conceptualization of pedagogy is set through content, pedagogical, and technical knowledge (TPACK) (Graham, 2011; Koehler, Mishra, & Cain, 2013; Niess, 2011, Richards & Nunan, 1990).

When teachers are in service, they benefit from opportunities to develop their professional knowledge and practices through seminars, and trainings and expand their knowledge with the new information. Exposure to continuing professional development enables them to adapt their teaching by incorporating new tools, methods, and strategies. Teachers as persons and professionals are key to this professional development and their perceived teaching effectiveness and attitudes are intrinsic elements that can lead to either successful or failing experiences in technology integration (Fullan, 1992; Kreijns, Acker, Vermeulen, & Buuren, 2013, Redmann & Kortlik, 2004, Ramos et al., 2014, Yılmaz, 2007). If the teacher is the core stakeholder in this matter, a crucial concern here is the need analysis of teachers themselves in language classes. Starting with the teacher's perceived needs can lead to more effective engagement for developing understanding and for the acceptance of novel practices. Through perceived understanding of how technology works efficiently when teaching, teachers can excel their teaching performance. Bandura (2000) highlighted that teacher can make

difference if they believe they can create tangible, desired effects. In order to achieve this, there should be a focus on dealing with technology rather than introducing the cutting edge tools to better teaching performance (McKenney & Visscher, 2019). This could be possible through following core tasks such as *design*, *enactment* and *reflection* (McKenney & Visscher, 2019, pp. 129-130). *Design* provides the roadmap for development and adaptation of teaching resources for a specific period of time in classroom and realizing teaching through classroom management strategies, curriculum limitations and interaction patterns, while *Enactment* helps teachers to identify strengths, weaknesses, needs, steps, alternative strategies or tools when teaching through technology. *Reflect* underlines the importance of what teachers have been going through (immediate experiences) and have gone through (thinking over the experiences) to improve the implementations for the future design.

The current study aims to explore how English language teachers in Alanya, Antalya harness technology to make their teaching performance better and describes how they perceive state of art technology as it relates to their teaching. The idea for the research came from the workshop held by the cooperation of Alanya District Directorate of National Education and Education Faculty of Alanya Alaaddin Keykubat University.

Method

This qualitative study is premised on ethnographic design as it aims to explore EFL teachers' opinions on their technology integration in English classes. An ethnographic study refers to "qualitative research procedures for describing, analyzing and interpreting a culture-sharing group's shared patterns of behavior, beliefs" and asserts that they can be conducted "when the study of a group provides understanding of a larger issue" (Creswell, 2012, p. 462). In this context, culture-sharing group was English language teachers as the participants of the workshop and their views of integration of technology in English classes.

Research Questions

The research questions of the current study are:

1. What do the English teachers think about technology integration in their classes?
2. Is there a reported perception that technology integration has a negative or positive effect on their teaching?

Participants

The study used random sampling to specify the teachers to participate in the study as the participants were volunteers for participating the workshop when it was officially announced by the Alanya Directorate of National Education. They were 23 volunteer EFL teachers working in state schools. 17 of them were teaching at primary level, and 6 of them were high school teachers. Their teaching experiences varied between 7 years and 30 years. The consent forms were filled before the data collection process started. After the workshop, 8 hours of classroom observations have been conducted for randomly selected four teachers' English classes.

Data Collection

Data were retrieved from unstructured teacher talks during the workshop, their presentations, group work notes, written answers to questions after the activities in the workshop, researcher's observation notes, and tape-recorded semi-structured interviews with six questions (focusing on background, knowledge, teaching experience with technology, opinion, feelings, barriers to reflect their perspective (Patton, 1990)). The data were collected in two phases. The first phase of data collection was carried out during the workshop, while

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

the second phase employed classroom notes, and the interviews. The data were analyzed through initial open coding, line-by-line analysis, labels to low-level categories and links between categories, high-level categories, further data collection, refining the categories, and finalizing coding process. In order to ensure the validity of the findings, member checking was applied. The summary of the results was shared with two participants, and their thoughts on the accuracy of the findings were received through email communication.

Findings

Four different categories based on the six questions of the interview were coded from the data and listed such as Plan, Motivation, Sustainability and Reflection in Table 1.

Research question 1. What do the English teachers think about technology integration in their classes?

Table 1. Participant views on technology use in their classes

Categories	Codes
Plan	syllabus-practice alignment (n=17), end goal (n=15), trial (n=12) feasibility check-up (n=9), technical affordance (n=7) and reliance (n=5)
Motivation	interest (n=20), increased ability (n=18), keep students attentive (n=6), students' persistence (n=5) and positive feelings (n=4)
Sustainability	Out of class context (n=18), emerging technologies (n=13) authentic tool (n=10), individualized learning (n=8), link between now and future of teaching (n=3)
Reflection	interaction (n=17), thinking over the experience (n=11), student's opinions (n=10),

2. Is there a reported perception that technology integration has a negative or positive effect on their teaching?

The majority of the participants stated that they were keen on integration of technology in classrooms and would benefit from technology provided that it does not take much of their time and that they can cover the curriculum. Therefore, it is considered that careful arrangement of the integration is necessary (when, how, which tools and so forth). They think positively that technology aids them to attract students' attention and direct it to the learning process. Regarding teachers' views on this, representative quotes have been provided below:

T1: I use web-based technology in my classes but I do not use a direct source from the web. I check how I can make use of it and if it is appropriate to my topic and my students' learning needs. Visuals are great to make use of it. I look for visuals when I teach words. I generally give them online drills and ask them to show me the feedback they receive.

T6: I surely agree that in English classes we should use technology. It is a fantastic tool to increase our students' interest in what we are teaching and enable them to learn better. They are familiar with it and would like to see some part of their everyday involvement with technology in classes.

T11: When I teach vocabulary, I always use an online dictionary for my students to show them how it is used and pronounced. It's really nice and smart. We teachers economize our classroom teaching time through the use of technology. Technology integration works best for me when I need visuals and audio while covering the units. I wish we had more opportunities in classes.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

T17: *To educate our students through technology is fun and easy. We would watch videos years ago. But now it is the era of technological innovations. If we do not use technology in an effective way, in a planned way, then we can stand behind what new generation is experiencing.*

T21: *It is beneficial and important for our students that through technology, they can listen to native, authentic text that they can recognize in their real communication with English speakers. This increases drive and interest to learn a language. Of course it all depends if we have an access to the technologies we need.*

T22: *Technology assists me in my classes and it makes my work easy but one point is important here I do not let it bore my students with irrelevant unnecessary uses of it. I do test how I can use the website or particular material. I go online and check. I think about the syllabus first and how I can incorporate that exercise or material with it. Of course, we should think of what technology we have in classes. I therefore select materials which I can have access through central online system and appropriate to the students in all terms.*

As stated in their responses, participants find technology beneficial and effective for their classes and have positive views regarding the use of technology in their classes. They consider planning for its use and they take syllabus and available technologies as core for the realization of the integration.

Some participants also mentioned the necessity to think over lessons where technology is integrated, to evaluate the performance and to investigate whether students like it or not. This partly affects the sustainability of technology.

T2: *When I use technology in my classes, I observe my students. If they like it, I reuse the materials and that technology. But if they do not like it, I have to change it for the next time. I like to do experiments to find out how my students take it. I also think about myself as teacher and asks if technology helped me to teach the point better or not. I am satisfied sometimes and I like it but some other times, I think I could have done it differently. This is like a puzzle to me.*

Most participants mentioned that bringing technology in class makes the connection between real life and classroom environment, and this creates sustainability of learning.

T4: *I allocate at least last 10-15 minutes to integrate listening activities (dialogues, songs, or audio text in video format) for my teaching depending on the syllabus requirements. This is what students are familiar with and listen to through their smart phones. Why not use it in the class as well?*

Discussion and conclusion

As a result of the analysis, it is found that teachers think technology provides supportive environment for their teaching and enables them to reflect on their own learning. In the current study, additionally, teachers believe that technology can strengthen students' motivation and interests for language learning in vocabulary development and listening. This confirms the findings of the existing studies in that English teachers consider technology positively stimulates students' language development, active involvement, and motivation through digital activities (Erişti, Kurt, & Dindar, 2012; Pierson, 2015). This study, however, conflicts with the studies which found that teachers were reluctant to integrate technology in their language classes due to certain limitations such as accessibility and affordability (Lam, 2000; Malagón & Pérez, 2017). In this study, the most important point that can be a barrier to integration is syllabus-practice alignment. It is not merely access to the technology itself or technological knowledge but rather how to integrate it with the syllabus which is crucial to

successful integration. In this perspective, this finding seems to support previous studies by Davies (2011) and Davidson, Richardson and Jones (2014). This study also confirms and revisits in its entirety the core tasks model *design*, *enactment* and *reflect* for teachers in order to integrate technology (McKenney & Visscher, 2019) in English classes and suggests an additional crucial dimension in the core task model as *adapt* for the sustainability of the materials or technologies used in the future. That could be a part of the task in action between *plan* and *enactment* or after *reflect* stage where teachers think over the processes and make a SWOT analysis for future use. The sustainability of technology integration could warrant improvements in learning for future context. Further research can study in depth how the technology integration in language classes can be sustainable for language teachers.

References

- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 120–136). Oxford, UK: Blackwell.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- Davidson L. Y. J., Richardson, M., & Jones, D. (2014). Teachers' perspective on using technology as an instructional tool. *Research in Higher Education Journal*, 24, 1–25. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064110.pdf>
- Davies, R. (2011). Understanding technology literacy: A framework for evaluating educational technology integration. *TechTrends*, 55(5), 45–52. <https://doi.org/10.1007/s11528-011-0527-3>
- Erişti, S. D., Kurt, A. A., & Dindar, M. (2012). Teachers' views about effective use of technology in classrooms. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(2), 30–42. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537802.pdf>
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. London: Open University Press.
- Graham, C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 57(3), 1953–1960. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.010>
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13–19. <https://doi.org/10.1177%2F002205741319300303>
- Kreijns, K., Acker, F., Vermeulen, M., & Buuren, H. (2013). What stimulates teachers to integrate ICT in their pedagogical practices? The use of digital learning materials in education. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 217–225. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.08.008>
- Malagón, C. G., & Pérez, M. L. (2017). ICT in the English classroom. Qualitative analysis of the attitudes of teachers of English towards its implementation in Secondary Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 268–273. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.074>
- McKenney, S., & Visscher, A. J. (2019). Technology for teacher learning and performance. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(2), 129–132. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1600859>
- Niess, M. L. (2011). Investigating TPACK: Knowledge growth in teaching with technology. *Journal of Educational Computing Research*, 44(3), 299–317. <https://doi.org/10.2190%2FEC.44.3.c>
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Michigan, USA: Sage Publications.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Pierson, S. J. (2015). Bridges to Swaziland: Using task-based learning and computer-mediated instruction to improve English language teaching and learning. *Teaching English with Technology: A Journal for Teachers of English*, 15(2), 105–119. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140581.pdf>
- Ramos, J., Abad, F., Peñalvo, F., García, F., García, M., & Rodríguez, M. (2014). Teachers' attitude regarding the use of ICT. A factor reliability and validity study. *Computers in Human Behavior*, 31, 509–516. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.039>
- Redmann, D. H., & Kotrlik, J. W. (2004). Analysis of technology integration in the teaching-learning process in selected career and technical education programs. *Journal of Vocational Education Research*, 29(1), 3–25. <https://doi.org/10.5328/JVER29.1.3>
- Yılmaz, M. (2007). Technology education in elementary teacher training. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155–167. Retrieved from <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/issue/6751/90770>

TEACHERS' USE OF L1 IN TURKISH EFL SECONDARY SCHOOLS

Yasemin Kirkgöz

Çukurova University, ykirkgoz@gmail.com

Abstract

Debates regarding the use of the first language (L1) in the classroom when teaching English has led to the emergence of two different perspectives. According to monolingual perspective, the use of L1 would limit the scope for the target language (L2) input and output; hence, it should be abandoned. The other line of thought considers pedagogical value in the use of L1, emphasizing that the exclusive use of the L2 could be detrimental for teaching English as a second or foreign language (ESL/EFL). In order to shed light to this issue, this study investigated into the use of L1 in Turkish secondary schools with a view to finding out the functions that the Turkish EFL teachers' use of L1 serve, and the teachers' perspectives on the use of L1. Data was collected through audio-recorded lesson observations and semi-structured interviews held with the teachers to uncover teachers' voices. Using the transcribed lessons, the instances of L1 use were identified, and the functions for which L1 was used was put into categories. In this study the L1 use of only one English teacher is presented as a case study. It has been found that the teacher's use of L1 serves different functions ranging from giving instruction to drawing students' attention to certain points in the lesson. Functional categories in the teacher's use L1 is given and extracts are provided from the classroom discourse to illustrate the teacher's voices in relation to the use of L1.

Key Words: Monolingual perspective, observation, the first language (L1), the target language (L2)

TÜRKİYE'DEKİ ORTAOKULLARDA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE ANA DİLİN KULLANIMI

Özet

İngilizce öğretirken sınıfta ilk dilin (L1) kullanımıyla ilgili tartışmalar iki farklı bakış açısının ortaya çıkmasına neden olmuştur: Tek dilli bir perspektife göre, L1 kullanımı hedef dil (L2) girdi ve çıktı için kapsamı sınırlar; bu yüzden terk edilmelidir. Diğer düşünce akımı ise, L1'in kullanımındaki pedagojik değeri dikkate alarak, L2'nin kullanımının Yabancı Dil (İngilizce) öğrencileri olarak İngilizce için zararlı olabileceğini vurgulamaktadır. Bu konuya ışık tutabilmek amacıyla, bu çalışma, Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin L1 kullanımına yönelik işlevleri ve öğretmenlerin L1 kullanımına ilişkin bakış açılarını bulmak amacıyla, Türk ortaöğretim okullarında L1'in kullanımını incelemektedir. Veriler, seslerin kaydedildiği ders gözlemleri ve öğretmenlerin görüşlerini açığa çıkarmak için yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Yazılı ders kayıtlarını kullanarak, L1 kullanımının örnekleri tanımlandı ve L1'in kullanıldığı işlevsel kategorilere ayrıldı. Bu çalışmada, sadece bir İngilizce öğretmenin L1 kullanımı vaka çalışması olarak sunulmaktadır. Öğretmenin L1 kullanımının, derste talimat vermeden, öğrencilerin dikkatini çekmeye kadar sıralanan farklı işlevlere hizmet ettiği görülmüştür. Bu çalışmada, öğretmenin L1 kullanımıyla ilgili görüşlerini göstermek için öğretmenin kullanımında L1'in işlevsel kategorileri sunulmakta ve sınıf söyleminden alıntılar verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tek dilli bakış açısı, gözlem, ilk dil (L1), hedef dil (L2)

1. Introduction

The debate on the use of the first language (L1) has long been a controversial issue in the field of English Language Teaching. Some researchers suggest that foreign language learning is a monolingual process. Phillipson (1992), for instance, suggests 'monolingual fallacy' approach, which claims that language is best taught monolingual. On the other hand, in contrast to monolingual fallacy, Cummins (2008) claims that L1 use plays an activation role in foreign language learning process. Also, with the help of the mother tongue, specific linguistic knowledge and structures is easily transferred to learners.

In the literature, there have been different observational studies investigating L1 use in EFL classrooms both from students' and teachers' perspectives. The research on this field has

revealed that the use of L1 has a big role in the acquisition of target language (L2), classroom management, making explanations of grammar and some other important functions (Canagarajah, 1995; Forman, 2010, 2012; Liu, Ahn, Baek, & Han, 2004; Pennington, 1995).

In addition to these studies, there are other studies investigating the attitudes and perceptions of teachers about the functions of L1. The research on this field has revealed mostly positive attitudes by teachers on the use of L1 in English classrooms (McMillan & Rivers, 2011). Moreover, the teachers generally suggest that using L1 is really necessary when the English level of the students is low (Kırkgöz, 2017).

The main purpose of this study is to explore teachers' use of L1 in EFL classrooms. In this regard, the study aimed to answer the following questions: (1) what are the functions of L1 as used by a Turkish EFL teacher and (2) what are the teacher's opinions on the use of L1 in teaching EFL? In order to answer these questions, a qualitative methodology was applied by conducting both classroom observations and an in-depth interview with the teacher. The study is expected to provide insights into Turkish EFL teachers' use of L1 and opinions on the issue.

2. Study

The present study was designed as a case study, which aims to identify a secondary school EFL teacher's opinions and his actual use of L1. The classroom situations were explored in depth to collect detailed information using qualitative data collection instruments. Classroom observations were conducted to be able to have an understanding of the functions of L1 as used by the teacher. On the other hand, an interview was held with the teacher to be able to understand his opinions on the use of L1 in teaching EFL in his class.

2.1.Setting and Participants

The present study was conducted in a public secondary school in Adana with one EFL teacher who was a native speaker of Turkish. The teacher was 34 years old and had eight years of teaching experience. The number of students in the class was 31. The students were all around 14 years old, and their L1 was Turkish. They were in their last year of secondary school.

2.2.Research Tools

In this study, two qualitative data collection instruments were used in order to understand the issue in depth. Observations were made four times a week, and each lesson lasted 40 minutes. Eight lessons of the teacher were observed at the beginning, middle and at the end of the semester. The lessons were audio-recorded and notes were taken by the researcher during observations.

A four item, semi-structured interview form was created by the researcher and an in depth interview was held with the teacher, allowing him to reflect his opinions on the use of L1 in EFL classroom. The interview lasted 30 minutes and was audio-recorded. Notes were also taken by the researcher in order to support audio-recordings. Prior to the research, the participant teacher's consent was obtained and he was informed about the objective of the study.

2.3.Data Analysis

In order to analyse the functions of L1 used by the teacher, first, classroom observations were transcribed. Second, categories were created according to previous studies (Canaragajah, 1995; Kırkgöz, 2017; Macaro, 2001; Pennington, 1995), and codes were created according to the data gathered from observations. With an attempt to obtain reliability, the observation data

was analysed by another researcher and the categories and codes were created. Agreement was achieved between two researchers and final results generated.

In order to analyse interview data, content analysis was used. Content analysis can be defined as the systematic and objective analysis of written materials. In content analysis, the qualitative data is analysed systematically, and then, grouped based on some determined criteria (Çalık & Sözbilir, 2014). In the present study, the interview was audio-recorded with the consent of the participant; then transcribed. Written data was analysed using bottom-up content analysis. In this approach, simple codes are created by the researcher and by grouping them together, major themes are created. That is, in the present study, the interview data was analysed, coded and combining related codes, themes were created. Theme tables were created according to word and sentence frequencies found in the interview transcript. In order to ensure reliability, the data were coded again by another researcher and the findings were compared. An agreement was found between two analyses and final themes were generated.

3. Findings

This section presents the findings obtained in the light of research questions as well as discussion of the findings.

3.1. What are the functions of L1 as used by a Turkish EFL teacher?

In order to find answers to the first research question, the data from classroom observations were brought together and analysed. Some major categories and minor codes were created. The major categories of the functions of L1 were Academic, Managerial and Social/Cultural functions. Academic functions included *explaining aspects of English, teaching new words, checking comprehension, introducing the topic, reviewing/summarizing the topic, clarifying meaning, giving homework*. Managerial functions, on the other hand, included *giving instructions, classroom management and drawing attention*. Finally, Social/Cultural functions were *establishing rapport, praising/motivating students, telling jokes/anecdotes*.

3.1.1. Academic Functions of L1

Table 1. Academic Functions of L1

	Codes	F
Academic Functions	Explaining Aspects of English	36
	Checking Comprehension	27
	Error Correction	19
	Teaching New Words	7
	Introducing the Topic	5
	Reviewing/Summarizing the Topic	4
	Giving Homework	4

As seen in Table 1, “Explaining Aspects of English” was the most frequently observed function as it was observed 36 times. The teacher mostly used mother tongue to explain grammatical structures and rules. For example, the teacher said the following part in L1:

“....We use Simple Present Tense for everyday actions. The structure is made with “do and does”. We don’t use them in positive sentences. We only use them in negative sentences and questions...”

“Checking Comprehension”, on the other hand, was one of the most frequently used functions of L1, and it was used 27 times. The teacher used this function to check if the students understood the grammatical structures. For example, the teacher said the following part in L1:

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

“...Yes, children, what did we use “how many” and “how much” for? Yes, How many is for countable nouns and how much is for uncountable nouns. Yes, great...”

As seen in Table 1, “Error Correction” was another function which was observed in the lessons. It was observed 19 times. The following dialogue from the lesson exemplifies this:

“Student A: Are you like pop music?”

Student B: Yes, I am.

Teacher (in L1): As I said before, you should say “Do you like and I like”...”

As observed in Table 1, “Teaching New Words” is one of the functions observed during the lessons, with seven occurrences. When the teacher wanted to teach new vocabulary, he used Turkish meanings and explanations for each word. Following part is an example to this:

“...Children, before starting today’s lesson, I will teach you some new words. I am writing them on the board...” (Then the teacher told the Turkish meanings of the words and explained them in Turkish.)

The function “Introducing the Topic” has been observed five times during the lessons. When the teacher wanted to make an introduction to the lesson, he preferred to use L1. The following is an example to this:

“...Children, today we will talk about hobbies and interests. So, I will talk about Simple Present Tense...”

The function “Reviewing/Summarizing the Topic” was observed four times during the lessons. The teacher sometimes used mother tongue to review the topics already covered or summarizing the present topic, as seen in the following example:

“...Children, now I will write two examples to make you remember last week’s topic...”

The function “Giving Homework” has been observed four times. In order to make sure that all students understand their homework, teacher uses L1, as seen in the example below:

“...Children, write sentences using like, dislike, hate and other new vocabulary for next week...”

3.1.2. Managerial Functions of L1

Table 2. Managerial Functions of L1

	Codes	F
Managerial Functions	Classroom Management	35
	Giving Instructions	13
	Drawing Attention	4

As Table 2 shows “Classroom Management” is one of the most frequently observed functions. It was observed 35 times and mostly when the teacher was trying to establish classroom organization and deal with minor discipline problems. The following example illustrates this:

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

“...Boy, you are always late, besides you come in without knocking the door. Go out and come in by knocking the door...”

When Table 2 is analysed, it can be seen that “Giving Instructions” function is observed 13 times. The teacher used L1 when giving instructions to students about the lesson or a task. For example, the teacher said the following statement in L1:

“...Children, now you are going to make groups of two and you are going to ask questions to each other about your daily routine...”

Another function of L1, “Drawing Attention”, was observed four times in the lessons. Sometimes the teacher explained something in L1 to draw children’s attention to the topic, as can be seen in the example below:

“...Look, children. I’m talking about something very important. When you are in an exam, do not forget to use past simple forms of the verbs in positive sentences of Past Simple Tense...”

3.1.3. Social/Cultural Functions of L1

Table 3. Social/Cultural Functions of L1

	Codes	F
Social/Cultural	Praising/Motivating Students	9
	Establishing Rapport	6
	Telling Jokes/Anecdotes	4

As seen in Table 3, the most widely observed social/cultural function is “Praising/Motivating Students”. It was observed nine times during the classroom observations. The following statements are examples to this function of L1 as used by the teacher:

“...Well done, Enver...”

“...Come on, guys. You are hardworking students, you can do it...”

Table 3 also shows that “Establishing Rapport” function of L1 has been observed six times during classroom observations. The following sentence is an example to this function:

“...Come on the tallest boy of the class. Let’s see how you reach the projector’s power button, altogether...”

Another function of L1, “Telling Jokes/Anecdotes” is observed 4 times during classroom observations. The following dialogue is an example to this function:

S: Teacher, why were you late?

T: I was mending the school’s roof, my boy...”

3.2. The teacher’s opinions on the use of L1

In order to find out the teacher’s opinion about the use of L1, an in-depth interview was conducted. Findings from content analysis are presented below:

The first interview asked what the teacher thought about using L1 in teaching EFL in secondary level of education. According to the answer obtained, it can be understood that because the students cannot understand the instructions, explanations or clarifications without

L1, he finds it suitable to sometimes use L1 in this level of students' classes. He mentions that using L1 is as important as using L2 in the classroom.

The second interview sought to find out what percentage of the lesson the teacher used L1. The teacher explained that he generally uses the native language in the classroom because of the fact that the students of this age are too young to understand. He mentioned that he uses L1 for simple and short sentences when it is necessary.

The third interview question elicited the teacher's opinion with regards to what he used L1 for. According to the teacher's answer, it was understood that he used L1 for making explanations, giving instructions, introductions, giving examples from real life, clarification and classroom management.

The fourth interview question asked the teacher's opinion on the use of English when teaching English. According to the response given by the teacher, it was understood that he was in favour of using the target language when teaching English. However, he thought that when the level of students is very low, it is inescapable to use the native language. On the other hand, he reported that the way of using English should be suitable for students' level. He also mentioned that he tried to use simple and clear structures for students to understand easily.

4. Conclusion and Discussion

The present study aimed to investigate the functions of L1 as used by a teacher in Turkish EFL classes. It also investigated the opinions of the Turkish EFL teacher's opinions about the use of L1 in teaching EFL. The findings of the study seemed to reveal that use of L1 was functioning as a tool to ease the communication between the teacher and students and to make the explanations clearer for students to understand.

The most frequently observed function was explaining the aspects of English. That is, the teacher seemed to use L1 when he needed to explain grammatical rules. This finding of the study relates with the findings of previous research conducted by Kırkgöz (2017) with five Turkish EFL secondary schools teachers. The findings also align with the Liu et al.'s (2004) study which investigates the use of L1 in high school English classes. In the same study, it was concluded that L1 was mostly used by teachers to explain complex grammatical rules or unknown vocabulary.

References

- Canagarajah, A. S. (1995). Functions of code-switching in ESL classrooms: Socializing bilingualism in Jaffna. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(3), 173–195.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221–240.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri [Parameters of content analysis]. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33–38.
- Forman, R. (2010). Ten principles of bilingual pedagogy in EFL. In A. Mahboob (Ed.), *The NNEST Lens: Non-native English speakers in TESOL* (pp. 54–86). UK: Cambridge Scholars.
- Forman, R. (2012). Six functions of bilingual EFL teacher talk: animating, translating, explaining, creating, prompting and dialoguing. *RELJ Journal*, 43(2), 239–253.
- Kırkgöz, Y. (2017). English Teachers' Uses of First Language in Turkey. In Dantas-Whitney, M., & Rilling, S. (Eds.), *Insider Accounts of Classroom Life Secondary Education* (pp 101–106). Alexandria, Va: TESOL Press.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Liu, D., Ahn, G.-S., Baek, K.-S., & Han, N.O. (2004). South Korean high school English teachers' code-switching: questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *TESOL Quarterly*, 38(4), 605–638.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' code-switching in foreign language classrooms: Theories and decision-making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531–548.
- McMillan, B. A., & Rivers, D. J. (2011). The practice of policy: teacher attitudes toward 'English only'. *System*, 39, 251–263.
- Pennington, M. (1995). Pattern and variation in use of two languages in the Hong Kong secondary English class. *RELC Journal*, 26(2), 80–105.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

KIRGIZ ÖĞRENCİLERİN TÜRKİYE’DEKİ STAJ DÖNEMLERİYLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA*

Yusuf AVCI

Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Ayşe Dağ PESTİL

Öğr. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Gamze ÇELİK

Arş. Gör. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı; Kırgızistan’da öğrenim gören öğrencilerin Türkiye hakkındaki izlenim ve algılarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Yusuf Balasagun Kırgız Milli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi (Bugu), Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi’nden ülkemizde Antalya iline staj yapmak amacıyla gelen toplam elli üç lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma betimsel niteliktedir ve tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğrencilerin staj tecrübelerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan sorular alt boyutlara ayrılmıştır. Alt boyutlardaki maddelerin ortalamalarına, frekanslarına bakılmış ve anket sorularının yorumları yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; “Bışkek’ten Antalya’ya sorunsuz ulaştığımızı düşünüyorum.” maddesine katılımcıların yarısından fazlası “Kesinlikle Haklısınız” demiştir. “Antalya’ya vardığımız zaman şirket karşıladı, sorunsuz olarak ikâmet yerimize götürdü.” maddesine öğrencilerin yarısından fazlası “Kesinlikle Haklısınız” cevabını vermiştir. Bu durum, şirketin planlı ve programlı bir çalışmaya sahip olduğunun da göstergesidir. “Şirket görevlileri çalışanlara eşit davrandılar.” maddesine öğrencilerin çoğunluğu “Katılmıyorum” şeklinde cevap verirken, katılımcıların bazıları ise bu düşünceye katıldıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin şirkete karşı duyduğu pozitif veya negatif düşünceler sosyal açıdan öğrencileri etkileyebilecektir. Pozitif davranışlar öğrencilerin Türkiye için olumlu düşünceler oluşturmalarını sağlarken, negatif davranışlar öğrencilerin ülkemize ve toplumumuza karşı olumsuz düşünmesine neden olacaktır. Rol model olarak algılanan çalışma ortamındaki davranışlar kolaylıkla toplumun karakteristik özelliği olarak değerlendirilmektedir. Her türlü iş ortamında iş verenin çalışanlara eşit davranma konusunda biraz daha hassas davranmaları gerektiğini düşündürmektedir. Toplumsal yapının işleyişi gibi ilgili sektördeki kurumsal yapı ve insan kaynakları değişik faktörlerle birlikte bir sinerji ve oluşum gerçekleştirmektedir. Çalışmamız, bu oluşumda ortaya çıkan sosyo-linguistik faktörlerin toplumsal etkileşimdeki olguya katkılarını ve etkilerini analiz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyo-linguistik, algı, olgu, anket, dil pekiştirme programı, Kırgızistan, Türkiye.

A RESEARCH STUDY ON THE INTERNSHIP TRAINING PERIOD OF KYRGYZ STUDENTS IN TURKEY

Abstract

The aim of this research is to analyze the impression and perception of the students studying in Kyrgyzstan about Turkey in terms of some variables. The sample of the study consist of 53 students of Yusuf Balasagun National University of Kyrgyzstan, University of Kyrgyzstan Social Sciences and Kyrgyzstan Turkey Manas Universty who visited the province Antalya in Turkey for internship training. The research was descriptive and descriptive survey model was used. For the collection of the data, a questionnaire form was used. In data analysis, the questions evaluating the students’ internship experience were sorted into sub-categories. The averages and frequencies of the items in the sub-categories were determined and survey questions were interpreted according to these numerical data. Results provided by the analysis displays that more than half of the participants marked the item ‘I think we traveled from Bishkek to Antalya without any problem’ as ‘You’re absolutely right’. Additionally, more than half of the participant students answered the item ‘ When we arrived in Antalya, the company welcomed and took us to our permanent residence ’ as ‘you are absoluteley right’. This demonstrates that the company Works in principles, with plans and schedules. Most of the participant students marked the item ‘Company officilas act equally to employees’ as ‘I do not agree’ while several marked as ‘I agree’. The positive or negative bahaviours of the company can result in some social facts. While positive

* Bu bildiri SUA-2018-2766 proje kodlu “Dil Pekiştirme Programının Sosyo-Linguistik Açıdan Değerlendirilmesi” adlı ÇOMÜ BAP projesinden üretilmiştir.

behaviours create positive effects on the students and orients their thoughts in favor of Turkey and its public, the negative behaviours prejudices students against the country and its society. The behaviours in the workplace generally perceived as the characteristics of the society and taken as a role-model. It is supposed to be more sensitive to the equal treatment of employees of the employer in the whole kinds of work-environment. The institutional structure and human resources in the related sector, such as the functioning of the social structure, carry out a synergy and formation with different factors. Our study analyzes the effects and contributions of sociolinguistic factors on the social interaction within the scope of this experimental social study..

Key words: Socio-linguistic, perception, phenomenon, questionnaire, language reinforcement program, Kyrgyzstan, Turkey.

Giriş

Sosyal gelişim teorisinin kurucusu Sovyet psikolog Lev Semenoviç Viygotskiy dilin bir ‘araç’ olduğunu yıllar önce ortaya koymuştu (Vygotsky 1978). Ancak dilin bir kültür aracı olduğu: toplum yaşamında, sosyal ortamlarda birbirleriyle anlaşmak, kendi sosyal ihtiyaçlarını karşılamak ve tatmin etmek üzere, insanlar tarafından üretilen, oluşturulan bir araç olduğu, zamanla tanımlandı. Dilin içgüdüsel bir davranış mı yoksa toplumun ortak aklının bir ürünü mü olduğu sorgusu bir yandan devam ederken, modern dil bilimin kurucusu Ferdinand de Saussure’ ün (1998), bu kültür aracının halihazırdaki varlığının ‘toplum üyeleri arasındaki bir tür sözleşmeye bağlı olduğu’ görüşü sosyo-linguistik çalışmaların bir diğer ifadeyle toplumsal dilbilim çalışmalarının temelini oluşturdu.

Toplumsal dilbilim, dil olgusunu toplum boyutuyla ele alır. Dil ve toplum ilişkisi içinde ne varsa toplumsal dilbilimin konusudur. Toplumsal yapıdan elde edilen veriler ışığında dil üzerine çalışmalar ve analizler gerçekleştirilir. Diğer bir açıdan, merkezi ‘dil’ olan bir açıdan, konuya bakıldığında dil olgusu etrafında var olan toplumsal ve kültürel yapı özelliklerinin dile yansımaları, bu özellikler içinde var olan toplum bireylerindeki dil olgusunun çok yönlü olarak araştırılması hedeflenmiştir (Güven 2012).

Toplumsal dilbilim çalışmalarının temelinde aynı dili konuşan ve aynı bölgede (Kuzey Amerika’da) yaşayan iki farklı toplumun, konuştukları bu dilde sergiledikleri farklı davranışlarının ve kullanımlarının araştırılması yatmaktadır. Aynı dili farklı şekillerde konuşan bu iki toplum üzerine yapılan çalışmalar sonucu ‘davranış’ ve ‘dil davranışı’ kavramları ortaya çıkmıştır (Selen 1989 aktaran Güven 2012).

Sosyal bir tavır ve davranış şekli olarak dil genellikle içinde yetişilen kültürün ya da üyesi olunan toplumun özelliklerini yansıtır. Bu durum kültürlerarası iletişim ortamlarında daha da belirginleşir (Selçuk, 2007). Destekleyici şekilde Cüceloğlu da (2000) dil davranışının toplum değerlerinin etkisi altında oluştuğuna dikkati çeker. Yani konuştuğumuz dil, toplumsal değerlerimizi yansıtan, onları dil düzeyinde somutlaştıran bir olguya dönüştürür. Wittgenstein’in (1969) da başka bir cümleyle ifade ettiği üzere konuşmak bir hareketin, eylemin ya da yaşam tarzının bir parçasıdır.

Dolayısıyla dil sosyal bir araçtır ve dil bir kültür aracıdır. Dil ve kültür birbirlerinin içinden çıkmış, birbirlerinin taşıyıcısı, varlık nedenidir ve toplumların karakteristik özelliklerinin en başında yer alır. Millet adını almış insan topluluklarının en önemli sosyal varlığı dildir ve bu dil kültürün temel taşıdır. Toplumlar, yaşayış şekillerini, tutum ve davranışlarını kullandıkları dil aracılığıyla ortaya koyar. Bu nedenle dil, milletlerin yaşadıkları coğrafyanın, oluşturdukları kültürün, sahip oldukları tutum ve davranışların bir göstergesidir. Tüm bu analizleri Avcı ‘dil bir yaşam tarzıdır ‘ görüşü ve ifadesiyle bir adım ileriye taşımıştır (Avcı, 2012).

Dil bir yaşam tarzıdır ve yaşam tarzımızın içinde ne varsa dile yansımıştır. Kültürlerin farklı yaşam tarzları özellikle kültürlerarası ortamlarda daha belirgin bir şekilde göze çarpar. Dikkat

çeken bu özellikler dış görünüşten başlayarak diğerlerinden ayırt edici tüm özellikleri içine alır. Toplumsal dilbilim açısından bakıldığında kültürlerarası ortamlarda sergilenen dil, konuşma içeriği özellikleri, bireyin kendine özel, şahsi alanında sergilediğinden farklıdır. Tutum ve davranışlarda aynı şekilde çok kültürlü ortamlarda farklı şekilde ifadelerle kendisini gösterir.

Dilin konuşulduğu ülke ziyaretlerini kapsayan uluslararası dil eğitim-öğretim projeleri, toplumsal dilbilimin ilgi alanındaki çalışmalar açısından değerlendirilmeye açıktır. Gelen ziyaretçi / öğrenci için, toplumda konuşulan dil ve bu dilin özellikleri dilin konuşulduğu toplumun yapısının özelliklerini de göstermektedir. Bir davranış olarak yalnızca dil değil, aynı zamanda diğer tutum ve davranışlarda kültürlerarası ortamlarda iletişimin önemli bir parçasıdır.

İletişimin büyük bir yüzdesinin beden dili ve davranışlardan ibaret olduğunu göz önünde bulundurursak, pozitif ve negatif davranışların kültürlerarası ortamlardaki önemini daha iyi anlamış oluruz. Bu tür projelerde diğer kültürden bireylere yönelik yapılması planlanan bir dil-kültür-ülke reklamı söz konusudur. Böyle bir ortamda sergilenen davranışlar ayrıca önem kazanır. Pozitif davranışlar proje kapsamında ülkemize gelen öğrencilerin Türkiye için olumlu düşünceler oluşturmalarını sağlarken, negatif davranışlar öğrencilerin ülkemize ve toplumumuza karşı olumsuz düşünmesine neden olacaktır. Rol model olarak algılanan çalışma ortamındaki davranışlar kolaylıkla toplumun karakteristik özelliği olarak değerlendirilmektedir. Her türlü iş ortamında iş verenin çalışanlara eşit davranma konusunda biraz daha hassas davranmaları gerektiğini düşündürmektedir. Toplumsal yapının işleyişi gibi ilgili sektördeki kurumsal yapı ve insan kaynakları değişik faktörlerle birlikte bir sinerji ve oluşum gerçekleştirmektedir. Çalışmamız, bu oluşumda ortaya çıkan sosyo-linguistik faktörlerin toplumsal etkileşimdeki olguya katkılarını ve etkilerini analiz etmektedir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problemi; “Sadece dili öğrenmek, o toplumun kaynak dil ve kültüre karşı sevgi ve saygı duymasını sağlamaya yetiyor mu?” düşüncesinden ortaya çıkmıştır. Araştırmanın problem cümlesi “Kırgız öğrencilerin Türkiye’deki staj dönemlerinin öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?”. Bu problem cümlesine dayalı olarak belirlenen alt problemler ise şunlardır:

1. Öğrencilerin Türkiye’ye seyahatleri ve barınmaları boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin Türkiye’ye seyahatleri sırasında şirketin sağladığı imkânlar boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Şirket çalışanlarının öğrencilere karşı etik olan ve olmayan davranışları boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Şirket çalışanlarının öğrencilere karşı olumlu ve olumsuz tavır ve davranışları boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin Dil Pekiştirme Programının Türkçeyi öğretme ve Türk kültürünü tanıtmaya katkısı boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin Dil Pekiştirme Programının kişisel gelişimlerine katkısı boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğrencilerin Dil Pekiştirme Programının Türkiye’yi tanıtmaya katkısı boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Öğrencilerin Türkiye’de kaldıkları süre boyunca şirketin sağladığı lojman ve sağlık hizmetleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Yöntem

Bu araştırmada Kırgız öğrencilerin Türkiye’deki staj dönemlerinin öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya en uygun yöntem olarak tarama modeli seçilmiştir. Karasar’a göre (2007) tarama modelinde çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evrenin bütünü hakkında genel bir algı oluşturabilmek için evrenin tamamı ya da ondan alınan bir grup üzerinde tarama düzenlemeleri yapılmaktadır. Bu araştırmada, araştırmaya konu olan bireyler, kendi doğal koşulları içinde tanımlanmaya çalışılmış, bunun sonucunda da yorum ve değerlendirme yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 yılında Yusuf Balasagun Kırgız Milli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi (Bugu), Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Yusuf Balasagun Kırgız Milli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi (Bugu), Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi’nden ülkemizde Antalya iline staj yapmak amacıyla gelen toplam elli üç lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar staj için gelen öğrenciler arasından araştırmaya katılmak isteyen gönüllü öğrencilerdir.

Tablo 1. Örneklemde Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	4	7.5
Kadın	49	92.5
Toplam	53	

Tablo 1’e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerden 4’ü erkek (%7.5), 49’u (92.5) kadındır.

Tablo 2. Örneklemde Yer Alan Öğrencilerin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları

Yaş	N	%
19	2	3.8
20	8	15.1
21	24	45.3
22	13	24.5
23	3	5.7
24	2	3.8
25	1	1.9
Toplam	53	100.0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 2’si (%3.8) 19 yaşında, 8’i (15.1) 20 yaşında, 24’ü (45.3) 21 yaşında, 13’ü (24.5) 22 yaşında, 3’ü (5.7) 23 yaşında, 2’si (3.8) 24 yaşında ve 1’i (1.9) 25 yaşındadır. Araştırmaya katılanların çoğunluğu verilere göre 21 yaşındadır.

Tablo 3. Örneklemde Yer Alan Öğrencilerin Okudukları Sınıfa Göre Dağılımları

Sınıf	N	%
2	9	17.0
3	24	45.3
4	20	37.7

Tablo 3’e göre; öğrencilerin 2’si (%17.0) 2. sınıf öğrencisidir. 24’ü (45.4) 3. sınıf öğrencisidir. 20’si (37.7) ise 4. Sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılanların çoğunluğu verilerden de görüldüğü gibi 2. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, anketlerden ulaşılan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda ulaşılan bulgulara ve bulgular ile ilgili yorumlamalara yer verilmektedir.

Kırgızistan'dan Türkiye'ye Gelen Öğrencilerin Sosyal Algı Anketinin Bulguları ve Yorumlanması

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin sosyal algılarını turizm üzerinden tespit etmeye çalıştık. Ülkemiz ve insanlarımız için oluşan tutumları belirlemede ölçücü olacağını düşündüğümüz şekilde sınıflandırmalar yaptık.

Öğrencilerin Türkiye İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Öğrencilerin Türkiye ile ilgili görüşleri her bir alt boyut için ayrı ayrı betimlenmektedir.

Öğrencilerin Türkiye'ye Seyahatleri ve Barınmaları Boyutuna İlişkin Görüşler

Tablo 4. Öğrencilerin Türkiye'ye Seyahatleri ve Barınmaları Boyutuna İlişkin Bulgular ve Betimlenmesi

Öğrencilerin Seyahat ve Barınmaları		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Haklısınız
Biletlerin gidiş ve dönüş tarihlerinin kesinlik ifade etmediğini düşünüyorum.	f	5	2	6	3	26
	%	9,3	3,7	11,1	5,6	8,1
Bişkek'ten Antalya'ya sorunsuz ulaştığımızı düşünüyorum.	f	5	2	13	3	30
	%	9,3	3,7	24,1	5,6	55,6
Antalya'ya vardığımız zaman şirket karşıladı, sorunsuz olarak ikamet yerimize götürdü.	f	2	2	13	5	32
	%	3,7	3,7	24,1	9,3	59,3
Şirketin belirlediği odalara sorunsuzca yerleştirildik.	f	4	5	7	12	26
	%	7,4	9,3	13,0	22,2	48,1
Yerlerimiz istediğimiz temizlik ve güvenlikteydi.	f	7	11	15	13	8
	%	13,0	20,4	27,8	24,1	14,8
İsteddiğimiz arkadaşlarımızla aynı odaları paylaştık.	f	4	3	13	6	28
	%	7,4	5,6	24,1	11,1	51,9
Odalar şartnamede belirtildiği şekilde, klimalı, sıcak ve soğuk su imkânlarına sahipti.	f	24	13	6	4	7
	%	44,4	24,1	11,1	7,4	13,0
Barınma konusunda şirketin eksikliklerinin olmadığını söyleyebilirim.	f	5	18	16	10	4
	%	9,3	33,3	29,6	18,5	7,4

Tablo 4 incelendiğinde; Öğrencilerin Türkiye'ye Seyahatleri ve Barınmaları alt boyutuna ait görüşleri şöyledir:

“Biletlerin gidiş ve dönüş tarihlerinin kesinlik ifade etmediğini düşünüyorum.” maddesine katılımcıların %48,1'i “Kesinlikle Haklısınız” şeklinde cevap vermiştir. % 5,6'sı “Biraz Katılıyorum”, %11,1'i “Katılıyorum”, %3,7'si “Katılmıyorum”, %9,3'ü “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde görüşünü belirtmiştir. Biletlerin gidiş ve dönüş tarihlerinin kesinlik ifade etmesi öğrenciler için daha iyi olacaktır. Bu konuda öğrencilerin çoğunluğu bilet tarihlerinin kesinlik belirtmediği görüşündedir.

“Bişkek'ten Antalya'ya sorunsuz ulaştığımızı düşünüyorum.” maddesine katılımcıların %55,6'sı “Kesinlikle Haklısınız” demiştir. % 5,6'sı “Biraz Katılıyorum”, %24,1'i “Katılıyorum”, % 3,7'si “Katılmıyorum” ve % 9,3'ü “Hiç Katılmıyorum” demiştir.

Öğrencilerin çoğunluğu Bışkek'ten Antalya'ya yolculuklarının sorunsuz geçtiğini düşünmektedir. Yolculukları sırasında herhangi bir sorunla karşılaşmamışlardır.

“Antalya'ya vardığımız zaman şirket karşıladı, sorunsuz olarak ikamet yerimize götürdü.” maddesine öğrencilerin % 59,3'ü “Kesinlikle Haklısınız” cevabını vermiştir. % 9,3'ü “Biraz Katılıyorum” demiştir. % 24,1'i “Katılıyorum”, % 3,7'si “Katılmıyorum”, % 3,7'si ise “Hiç Katılmıyorum” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu Antalya'ya varıldığında şirketin sorunsuz olarak kendilerini kalacakları yere götürdüğünü ifade etmişlerdir. Bu durum, şirketin planlı ve programlı bir çalışmaya sahip olduğunun da göstergesidir.

“Şirketin belirlediği odalara sorunsuzca yerleştirildik.” maddesine öğrencilerin % 48,1'i “Kesinlikle Haklısınız” cevabını vermiştir. %22,2'si “Biraz Katılıyorum”, %13,0'ı “Katılıyorum”, % 9,3'ü “Katılmıyorum” ve % 7,4'ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Şirketin belirlediği odalara sorunsuzca yerleştirildikleri görüşünde olan öğrenciler Antalya'ya geldikten sonra yerleşme konusunda sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

“Yerlerimiz istediğimiz temizlik ve güvenlikteydi.” maddesine katılımcıların % 14,8'i “Kesinlikle Haklısınız” demiştir. % 24,1'i “Biraz Katılıyorum”, %27,8'i “Katılıyorum”, % 20,4'ü “Katılmıyorum” ve % 13,0'ı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu yerleştikleri otelde yerlerinin istedikleri temizlik ve güvenlikte olduğunu ifade etmişlerdir. Bu şekilde cevap vermelerinin nedeni, Türkiye'ye geldikleri zaman beklediklerini bulduklarındandır şeklinde yorum yapılabilir.

“İstedğimiz arkadaşlarımızla aynı odaları paylaştık.” maddesine katılımcıların % 51,9'u “Kesinlikle Haklısınız” cevabını vermiştir. % 11,1'i “Biraz Katılıyorum”, % 24,1'i “Katılıyorum”, % 5,6'sı “Katılmıyorum”, % 7,4'ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüşlerini söylemişlerdir. Genel olarak öğrenciler, Türkiye'ye geldiklerinde kaldıkları otelde kendi istedikleri arkadaşlarıyla aynı odada kalabilmişlerdir. Öğrencilere bu imkânın verilmesi, onların motivasyonunu arttırmış olmalıdır. Ayrıca gezileri ve eğitimleri esnasında daha rahat olabilmelerine de yardımcı olmuştur. Bu anlamda seyahati düzenleyenlerin öğrencilerin görüşlerine değer vermiş olduğu da anlaşılmaktadır.

“Odalar şartnamede belirtildiği şekilde, klimalı, sıcak ve soğuk su imkânlarına sahipti.” maddesine katılımcıların % 13,0'ı “Kesinlikle Haklısınız” şeklinde cevap vermiştir. % 7,4'ü “Biraz Katılıyorum”, % 11,1'i “Katılıyorum”, % 24,1'i “Katılmıyorum”, % 44,4'ü “Hiç Katılmıyorum” şeklindedir. Katılımcıların çoğunluğu odalardaki imkânların şartnamede belirtildiği şekilde olmadığını söylemişlerdir. Yalnızca % 13,0 katılımcı imkânların yeterli sayılabileceğini söylemiştir. Odalarda klimalı sıcak ve soğuk su imkânlarının yeterli olmaması öğrenciler için olumsuz bir durumdur. Bu imkânların daha iyi düzeyde olması gerekmektedir. Yetkililerin bu durumla ilgili gereken hassasiyeti göstermesi beklenmektedir.

“Barınma konusunda şirketin eksikliklerinin olmadığını söyleyebilirim.” maddesine katılımcıların % 7,4'ü “Kesinlikle Haklısınız” demiştir. % 18,5'i “Biraz Katılıyorum”, % 29,6'sı “Katılıyorum”, % 33,3'ü “Katılmıyorum” ve % 9,3'ü “Hiç Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Katılımcıların çoğunluğu barınmayla ilgili sıkıntılar olduğunu düşünmektedir. % 33,3 katılımcı bu maddedeki ifadeye katılmadığını söylemiştir. Barınma konusunda işbirliği yapılan kurumların eksiklerini gidermesi, katılımcıların Türkiye'de aldıkları eğitimden daha iyi şekilde yararlanmalarını sağlayacaktır.

Öğrencilerin Türkiye'ye Seyahatleri Sırasında Şirketin Sağladığı İmkânlar Boyutuna İlişkin Görüşler

Tablo 5. Öğrencilerin Türkiye'ye Seyahatleri Sırasında Şirketin Sağladığı İmkânlar Boyutuna İlişkin Bulgular ve Betimlenmesi

Şirketin Sağladığı İmkânlar		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Haklısınız
Lojman ile çalışma ortamı arasındaki servis hizmetleri yeterliydi.	f	1	10	16	7	18
	%	1,9	18,5	29,6	13,0	33,3
Şirket yeme-içme konusunda şartnamede belirtilen kurallara uygun hareket etmiştir.	f	4	3	17	12	18
	%	7,4	5,6	31,5	22,2	33,3
Şirketin bize sunduğu yemekler kaliteli ve doyurucuydu.	f	3	6	20	11	13
	%	5,6	11,1	37,0	20,4	24,1
Yemek sırasında şirketin şahsımıza takındığı tavır ve davranışları iyiydi.	f	3	7	20	12	12
	%	5,6	13,0	37,0	22,2	22,2
Şirketin bize sunduğu ekonomik imkânların normal olduğunu düşünüyorum.	f	9	10	15	16	3
	%	16,7	18,5	27,8	29,6	5,6
Şirketin bize verdiği 300 dolar bizim için yeterlidir.	f	14	23	6	9	2
	%	25,9	42,6	11,1	16,7	3,7
Şirketin bize verdiği akçe harcamalarıma yetmiyor.	f	7	11	13	11	12
	%	13,0	20,4	24,1	20,4	22,2
Şirket maaşlarımızı şartnamede belirtilen gün ve zamanda ödemektedir.	f	5	12	14	13	10
	%	9,3	22,2	25,9	24,1	18,5
Şirket şartnamede belirtilen ücret miktarından az ödeme yapmaktadır.	f	9	16	11	9	9
	%	16,7	29,6	20,4	16,7	16,7

Öğrencilerin Türkiye'ye Seyahatleri Sırasında Şirketin Sağladığı İmkânlar alt boyutuna ait görüşleri şöyledir:

“Lojman ile çalışma ortamı arasındaki servis hizmetleri yeterliydi.” maddesine katılımcıların %33,3’ü “Kesinlikle Haklısınız”, 13,0’ı “Biraz Katılıyorum”, 29,6’sı “Katılıyorum”, % 18,5’i “Katılmıyorum” ve % 1,9’u “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmektedirler. Bu durum öğrencilerin şirketin sağlamış olduğu servis hizmetlerinden memnun kaldığını göstermektedir. Kırgızistan-Türkiye Yusuf Balasagun Kırgız Milli Üniversitesi’nde okuyan Lisans öğrencileri üniversitenin anlaşmalı olduğu Türkiye’deki turizm sektöründeki bazı işletmelerde gönüllü öğrencileri staj yapmaları ve Türkçe dil becerilerini geliştirmeleri için her yıl Türkiye’ye göndermektedir. Öğrencilerin yaptıkları stajda başarılı olmaları için güvenli bir çalışma ortamına ihtiyaçları vardır. Bu nedenle ulaşım olanaklarının yeterli düzeyde olması sevindiricidir.

“Şirket yeme-içme konusunda şartnamede belirtilen kurallara uygun hareket etmiştir.” maddesine katılımcıların % 33,3’ü “Kesinlikle Haklısınız” diyerek bu görüşe katıldıklarını söylemişlerdir. % 22,2’si “Biraz Katılıyorum”, % 31,5’i “Katılıyorum”, % 5,6’sı “Katılmıyorum”, % 7,4’ü “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Yeme-içme konusunda şartnamede belirtilen kurallara uyulduğu görülmektedir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

“Şirketin bize sunduğu yemekler kaliteli ve doyurucuydu.” % 24,1’i “Kesinlikle Haklısınız”, % 20,4’ü “Biraz Katılıyorum”, % 37,0’ı “Katılıyorum”, % 11,1’i “Katılmıyorum”, % 5,6’sı “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu şirketin sunduğu yemeklerden memnun kaldığını söylemiştir. % 24,1’, “Kesinlikle Haklısınız” derken, % 37,0’ı “Katılıyorum” şekline görüş belirtmiştir. Bu da şirketin yurtdışından ülkemize gelen öğrencilerin yeme-içme ihtiyacını kaliteli ve doyurucu bir şekilde karşıladığını göstermektedir.

“Yemek sırasında şirketin şahsımıza takındığı tavır ve davranışları iyiydi.” maddesine katılımcıların % 22,2’si “Kesinlikle Haklısınız”, % 22,2’si “Biraz Katılıyorum”, % 37,0’ı “Katılıyorum”, % 13,0’ı “Katılmıyorum”, % 5,6’sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Öğrencilerin %37,7’si bu maddeye katıldıklarını ifade ederek, yemek sırasında şirketin kendilerine karşı tavır ve davranışlarının olumlu olduğunu söylemişlerdir. Kendi ülkelerinden uzak bir yerde eğitim almaya gelen ve aynı zamanda staj yapan öğrencilerin, bu olumlu davranışlar sonucunda ülkemize karşı ilgisi ve sempatisi de artacaktır.

“Şirketin bize sunduğu ekonomik imkânların normal olduğunu düşünüyorum.” maddesine katılımcıların % 5,6’sı “Kesinlikle Haklısınız”, % 29,6’sı “Biraz Katılıyorum”, % 27,8’i “Katılıyorum”, % 18,5’i “Katılmıyorum” ve % 16,7’si “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde görüşlerini belirtmiştir. % 29,6 “Biraz Katılıyorum” düzeyi en yüksekken, % 27,8’i “Katılıyorum” düzeyi onu takip etmektedir. Öğrenciler genel olarak şirketin kendilerine sunduğu ekonomik imkânların yeterli olduğunu düşünmektedir.

“Şirketin bize verdiği 300 dolar bizim için yeterlidir.” maddesine katılımcıların % 3,7’si “Kesinlikle Haklısınız”, % 16,7’si “Biraz Katılıyorum”, % 11,1’i “Katılıyorum”, % 42,6’sı “Katılmıyorum”, % 25,9’u “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Katılımcıların geneli şirketin verdiği 300 doların yetersiz olduğunu düşünmektedir. % 42,6 katılımcı yeterli olduğu düşüncesine katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yurtdışında oldukları dönemde ihtiyaçlarını giderebilmeleri için imkânların artırılması, çalışmalarında daha iyi şekilde gerçekleşmesine yardımcı olacaktır.

“Şirketin bize verdiği akçe harcamalarıma yetmiyor.” maddesine öğrencilerin % 22,2’si “Kesinlikle Haklısınız”, % 20,4’ü “Biraz Katılıyorum”, % 24,1’i “Katılıyorum”, % 20,4’ü “Katılmıyorum” ve % 13,0’ı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu bu düşünceye katıldıklarını belirtmişlerdir. Şirketin verdiği akçenin harcamaları için yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bu durum, yetkililerin verilen akçeyi arttırmaları konusunda çalışmalar yapmaları gerektiğini düşündürmektedir.

“Şirket maaşlarımızı şartnamede belirtilen gün ve zamanda ödemektedir.” maddesine katılımcıların % 18,5’i “Kesinlikle Haklısınız”, % 24,1’i “Biraz Katılıyorum”, % 25,9’u “Katılıyorum”, % 22,2’si “Katılmıyorum” ve % 9,3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin geneli şirketin maaşlarını zamanında yatırdığı görüşündedir. % 25,9’u “Katılıyorum” düzeyinde düşüncesini ifade etmiştir. Bu durum şirketin öğrencilerin maaşlarını düzenli bir şekilde yatırdığını göstermektedir. Böylece öğrenciler ihtiyaçlarını giderebilecektir. Çalışma motivasyonları da artacaktır.

“Şirket şartnamede belirtilen ücret miktarından az ödeme yapmaktadır.” maddesine katılımcıların % 16,7’si “Kesinlikle Haklısınız”, % 16,7’si “Biraz Katılıyorum”, % 20,4’ü “Katılıyorum”, % 29,6’sı “Katılmıyorum” ve % 16,7’si “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde görüşlerini belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun görüşüne göre; şirket şartnamede belirtilen ücret miktarından az ödeme yapmamıştır. % 29,6’sı “Katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Buna göre; şirket şartnamede belirtildiği ücreti ödemektedir.

Şirket Çalışanlarının Öğrencilere Karşı Etik Olan ve Olmayan Davranışları Boyutuna İlişkin Görüşler

Tablo 6: Şirket Çalışanlarının Öğrencilere Karşı Etik Olan ve Olmayan Davranışları Boyutuna İlişkin Bulgular ve Betimlenmesi

Şirket Çalışanlarının Etik Olan ve Olmayan Davranışları		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Haklısınız
Çalışma ortamı oldukça uygundur.	f	10	7	19	9	9
	%	18,5	13,0	35,2	16,7	16,7
Şirket sözleşmede belirttiği mesai saatlerine uygun çalışma ortamı sağladı.	f	19	10	9	9	5
	%	35,2	18,5	16,7	16,7	9,3
Şirket görevlileri çalışanlara eşit davrandılar.	f	14	15	11	7	7
	%	25,9	27,8	20,4	13,0	13,0
Bazı şirket çalışanları yabancı çalışan personele ayrımcılık yaptı.	f	6	16	15	10	7
	%	11,1	29,6	27,8	18,5	13,0
Bazı şirket çalışanları yabancılara karşı küçük düşürücü onur kırıcı davranışlarda bulundu.	f	6	12	13	9	14
	%	11,1	22,2	24,1	16,7	25,9
Bazı şirket çalışanları özellikle Kırgızistan'dan gelen kişilere karşı küçük düşürücü onur kırıcı hareket ve davranışlarda bulundu.	f	6	16	14	7	11
	%	11,1	29,6	25,9	13,0	20,4
Bazı şirket çalışanları Kırgızistan-Türkiye Yusuf Balasagun Kırgız Milli Üniversitesi, Kırgızistan Manas Üniversitesi ve Bu Gu Üniversitesi öğrencileri ile diğer üniversite öğrencileri arasında ayırım yaptılar.	f	17	25	5	4	3
	%	31,5	46,3	9,3	7,4	5,6
Bazı şirket çalışanları kız ve erkek öğrencileri arasında farklı davranışlar sergilediler.	f	7	26	5	10	6
	%	13,0	48,1	9,3	18,5	11,1
Bazı şirket çalışanları erkek öğrencilere karşı kötü davranışlar sergilediler.	f	9	25	10	4	4
	%	16,7	46,3	18,5	7,4	7,4
Bazı şirket çalışanları kız öğrencilere karşı kötü ve kaba davranışlarda bulundular.	f	6	13	18	12	4
	%	11,1	24,1	33,3	22,2	7,4

“Çalışma ortamı oldukça uygundur.” maddesine katılımcıların % 16,7’si, “Kesinlikle Haklısınız”, % 16,7’si “Biraz Katılıyorum”, % 35,2’si “Katılıyorum”, % 13,0’ı “Katılmıyorum” ve % 18,5’i “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcıların % 35,2’sinin “Katılıyorum” şeklinde düşüncesini söylediği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin çalışma ortamından memnun kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. Şirketin çalışma ortamı konusunda titiz olması, öğrencilerin daha başarılı olmalarına yardımcı olmuştur. Öğrenciler için çalışma ortamının uygun olması önemlidir. Onların daha iyi bir şekilde çalışmalarını sürdürebilmeleri ve staj döneminden en verimli şekilde faydalanabilmeleri için çalışma ortamının uygun olması büyük önem taşımaktadır.

“Şirket sözleşmede belirttiği mesai saatlerine uygun çalışma ortamı sağladı.” maddesine katılımcıların % 9,3’ü “Kesinlikle Haklısınız”, % 16,7’si “Biraz Katılıyorum”, % 16,7’si “Katılıyorum”, % 18,5’i “Katılmıyorum” ve % 35,2’si “Hiç Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu % 35,2 ortalamaıyla “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. % 9,3 oranla ise en az “Kesinlikle Haklısınız” görüşünü tercih edenler olmuştur.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Bu durum şirketin sözleşmede belirttiği mesai saatlerine uygun çalışma ortamı oluşturmadığını göstermektedir.

“Şirket görevlileri çalışanlara eşit davrandılar.” maddesine öğrencilerin çoğunluğu % 27,8 düzeyinde “Katılmıyorum şeklinde cevap verirken, katılımcıların % 20,4’ü ise bu düşünceye katıldıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin % 13,0’ı “Kesinlikle Haklısınız”, % 13,0’ı “Biraz Katılıyorum ve % 25,9’u ise “Hiç Katılmıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre; öğrencilerin geneli şirket görevlilerinin çalışanlara eşit davranmadığını düşünürken, bir kısmı eşitlik olduğu düşüncesindedir. Bu durum şirket görevlilerinin çalışanlara eşit davranma konusunda biraz daha hassas davranmaları gerektiğini düşündürmektedir.

“Bazı şirket çalışanları yabancı çalışan personele ayrımcılık yaptı.” maddesine katılımcıların % 13,0’ı “Kesinlikle Haklısınız”, % 18,5’i “Biraz Katılıyorum”, % 27,8’i “Katılmıyorum”, % 29,6’sı “Katılmıyorum” ve % 11,1’i “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Katılımcıların % 29,6’sıyla çoğunluğu bazı şirket çalışanlarının yabancı çalışan personele ayrımcılık yapmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin bu şekilde cevap vermiş olmaları şirket çalışanlarının yabancı personele herhangi bir ayırım yapmadığını göstermektedir. Bu şekilde bir yaklaşım olması, öğrenciler için olumludur ve şirket çalışanlarının da işlerini doğru bir şekilde yapmaya çalışmalarının göstergesidir.

“Bazı şirket çalışanları yabancılara karşı küçük düşürücü onur kırıcı davranışlarda bulundu.” maddesine katılımcıların % 25,9’u “Kesinlikle Haklısınız”, % 16,7’si “Biraz Katılıyorum”, % 24,1’i “Katılıyorum”, % 22,2’si “Katılmıyorum” ve % 11,1’i “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. % 25,9 katılımcı “Kesinlikle Haklısınız” düzeyinde cevap vermiştir. Bu durum bazı şirket çalışanlarının yabancılara karşı küçük düşürücü onur kırıcı davranışlar gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu şekilde davranışlarda bulunulması, öğrencilerin çalışma motivasyonunu düşürecektir. Ayrıca ülkemize karşı da olumsuz duygular beslemelerine neden olacaktır. Bu nedenle şirket çalışanlarının bu şekilde davranışlar içinde bulundukları zamanlarda, yöneticiler tarafından uyarılması, gerektiği takdirde ise işten çıkarılması uygun olacaktır. Şirket çalışanlarına bu konularda bilgi verilmesi ve çalışanların yabancılara karşı nasıl davranmaları gerektiği konusunda bir eğitim almaları bu durumun düzelmesine yardımcı olabilecektir.

“Bazı şirket çalışanları özellikle Kırgızistan’dan gelen kişilere karşı küçük düşürücü onur kırıcı hareket ve davranışlarda bulundu.” maddesine katılımcıların % 20,4’ü “Kesinlikle Haklısınız”, % 13,0’ı “Biraz Katılıyorum”, % 25,9’u “Katılıyorum”, % 29,6’sı “Katılmıyorum” ve % 11,1’i “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu % 29,6 oranıyla “Katılmıyorum” görüşündedir. Bu durum öğrencilerin bazı şirket çalışanlarının özellikle de Kırgızistan’dan gelen kişilere karşı küçük düşürücü onur kırıcı şekilde davranışlarda bulunmadıkları düşüncesindedir. Şirket çalışanlarının yabancı olan çalışanlara karşı tavır ve davranışlarına dikkat etmesi önem taşımaktadır. Kırgızistan’dan gelen öğrencilere karşı böyle bir davranışta bulunulmadığı görülmektedir.

“Bazı şirket çalışanları Kırgızistan-Türkiye Yusuf Balasagun Kırgız Milli Üniversitesi, Kırgızistan Manas Üniversitesi ve Bu Gu Üniversitesi öğrencileri ile diğer üniversite öğrencileri arasında ayırım yaptılar.” maddesine katılımcıların % 5,6’sı “Kesinlikle Haklısınız”, % 7,4’ü “Biraz Katılıyorum”, % 9,3’ü “Katılıyorum”, % 46,3’ü “Katılmıyorum” ve % 31,5’i “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların % 46,3’ü ile çoğunluğu, bazı şirket çalışanlarının Kırgızistan-Türkiye Yusuf Balasagun Kırgız Milli Üniversitesi, Kırgızistan Manas Üniversitesi ve Bu Gu Üniversitesi öğrencileri ile diğer üniversite öğrencileri arasında ayırım yapmadıklarını düşünmektedir. Şirket çalışanlarının Kırgızistan-Türkiye Yusuf Balasagun Kırgız Milli Üniversitesi, Kırgızistan Manas Üniversitesi ve Bu Gu Üniversitesi öğrencileri ile diğer üniversite öğrencileri arasında ayırım

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

yapmamış olmaları öğrencilerin ülkemize karşı olumlu bir bakış açısına sahip olmalarını sağlayacaktır.

“Bazı şirket çalışanları kız ve erkek öğrencileri arasında farklı davranışlar sergilediler.” maddesine araştırmaya katılan öğrencilerin % 11,1’i “Kesinlikle Haklısınız”, % 18,5’i “Biraz Katılıyorum”, % 9,3’ü “Katılıyorum”, % 48,1’i “Katılmıyorum” ve % 13,0’ı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcıların geneli % 48,1 oranında “Katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Bu durum, şirket çalışanlarının cinsiyet ayrımcılığı yapmamış olduğunu göstermektedir.

“Bazı şirket çalışanları erkek öğrencilere karşı kötü davranışlar sergilediler.” maddesine katılımcıların % 7,4’ü “Kesinlikle Haklısınız”, % 7,4’ü “Biraz Katılıyorum”, % 18,5’i “Katılıyorum”, % 46,3’ü “Katılmıyorum” ve % 16,7’si “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Görüldüğü gibi; öğrencilerin % 46,3’ü “Katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Katılımcıların çoğunluğu bazı şirket çalışanlarının erkek öğrencilere karşı kötü davranışlar sergilemediği görüşündedir.

“Bazı şirket çalışanları kız öğrencilere karşı kötü ve kaba davranışlarda bulundular.” maddesine araştırmamıza katılan öğrencilerin % 7,4’ü “Kesinlikle Haklısınız”, % 22,2’si “Biraz Katılıyorum”, % 33,3’ü “Katılıyorum”, % 24’ü “Katılmıyorum” ve % 11,1’i “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde anketi cevaplandırmıştır. Buna göre; öğrencilerin % 33,3’ü “Katılıyorum” düzeyinde fikrini söylemiştir. Katılımcıların çoğunluğu bazı şirket çalışanlarının kız öğrencilere karşı kötü ve kaba davranışlarda bulunduğunu düşünmektedir. Kız öğrencilere karşı şirket çalışanlarının kaba ve kötü davranışlarda bulunması, ülkemizin tanıtımı açısından olumsuz bir bakış açısına neden olacaktır. Bu nedenle, şirket çalışanlarının cinsiyet ayırt etmeksizin tüm öğrencilere karşı anlayışlı ve kibar davranışlar göstermesi uygundur. Bu konuya özen gösterilmesi gerekmektedir.

Şirket Çalışanlarının Öğrencilere Karşı Olumlu ve Olumsuz Tavrı ve Davranışları Boyutuna İlişkin Görüşler

Tablo 7: Şirket Çalışanlarının Olumsuz Tavrı ve Davranışları Boyutuna İlişkin Bulgular ve Betimlenmesi

Şirket Çalışanlarının Olumsuz Tavrı ve Davranışları		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Haklısınız
Şirket çalışanlarının bir grubu veya otel müşterilerinden bazıları öğrencilere karşı gayri ahlaki davranışlar ve tavırlar sergilediler.	f	5	14	18	8	6
	%	9,8	27,5	35,3	15,7	11,8

“Şirket çalışanlarının bir grubu veya otel müşterilerinden bazıları öğrencilere karşı gayri ahlaki davranışlar ve tavırlar sergilediler.” maddesine öncelikle katılımcıların katılıp katılmadığı sorulmuştur. Daha sonra ise bu maddeye hangi yönlerden katıldıkları maddeler halinde katılımcılara yöneltilmiştir. Bu maddeye % 35,3 ile “Katılıyorum” cevabını vermiş olan katılımcılar çoğunluktadır. % 27,5’i “Katılmıyorum” derken, % 15,7’si, “Biraz Katılıyorum”, % 11,8’i “Kesinlikle Haklısınız” ve % 9,8’i ise “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Aşağıdaki tabloda cevabı “Evet” olan katılımcıların bu tavır ve davranışları daha ayrıntılı bir şekilde analiz etmeleri istenmiştir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 8: Şirket Çalışanlarının Öğrencilere Karşı Olumlu ve Olumsuz Tavrı ve Davranışlarının Hangi Yönlerden Olduğu Boyutuna İlişkin Bulgular ve Betimlenmesi

Şirket Çalışanlarının Olumlu ve Olumsuz Tavrı ve Davranışları		
Kızları aşırı derecede rahatsız etmek (bakışları, konuşmaları ve tavırlarıyla)	f	28
	%	71,8
Tacizde bulunmak suretiyle rahatsız etmek (aşırı soru sormak, bağırarak, hakaret etmek, onur kırıcı sözler söylemek gibi davranışlarda bulunmak)	f	5
	%	12,8
Görev bölgesinde işlerini zorlaştırmak suretiyle rahatsız etmek.	f	4
	%	10,3
Günlük işlerini aşırı kolaylaştırmak suretiyle refuse etmek.	f	0
	%	0
Sürekli yakın çevresinde bulunarak göz hapsinde tutmak.	f	0
	%	0
Bazı kız arkadaşlara karşı otel içinde ve dışında eğlenceli alkollü ortamlarda kural dışı davranışlara zorlamak.	f	1
	%	2,6

“Şirket çalışanlarının bir gurubu veya otel müşterilerinden bazıları öğrencilere karşı gayri ahlaki davranışlar ve tavırlar sergilediler.” maddesine katılan öğrenciler bu konuyla ilgili maddelere de ayrıntılı bir şekilde cevap vermişlerdir. Katılımcılar “Kızları aşırı derecede rahatsız etmek (bakışları, konuşmaları ve tavırlarıyla)” maddesine % 71,8’i işaretlemiştir ve bu davranışın görüldüğünü çoğunluk ifade etmiştir.

“Tacizde bulunmak suretiyle rahatsız etmek (aşırı soru sormak, bağırarak, hakaret etmek, onur kırıcı sözler söylemek gibi davranışlarda bulunmak)” maddesini % 12,8 öğrenci işaretlemiştir. Bu davranışla görüldüğü gibi az karşılaşmıştır.

Öğrencilerin Dil Pekiştirme Programının Türkçeyi Öğretme ve Türk Kültürünü Tanıtmaya Katkısına İlişkin Görüşleri

Tablo 9: Öğrencilerin Dil Pekiştirme Programının Türkçeyi Öğretme ve Türk Kültürünü Tanıtmaya Katkısı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Betimlenmesi

Dil Pekiştirme Programının Türkçeyi Öğretme ve Türk Kültürünü Tanıtmaya Katkısı	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Haklısınız
Türkiye’de gerçekleştirdiğimiz dil pekiştirme programının konuşma ve anlamaya geniş katkısı oldu.	f 2	1	17	12	22
	% 3,7	1,9	31,5	22,2	40,7
Türkiye’de gerçekleştirdiğimiz dil pekiştirme programı sayesinde kendime özgüvenim arttı.	f 2	21	-	15	16
	% 3,7	38,9	-	27,8	29,6
Türkiye’de gerçekleştirdiğimiz dil pekiştirme programı sayesinde Türk lehçeleri arasındaki ortak kelime sayısı ve benzerliklerin çok olduğunu farkına vardım.	f 2	4	24	7	17
	% 3,7	7,4	44,4	13,0	31,5
Kelimelerin farklı söyleyişte olmasına rağmen ortak, benzer anlamda kullanıldığını gördüm.	f 1	5	20	12	16
	% 1,9	9,3	37,0	22,2	29,6
Dil pekiştirme programı sırasında şahit olduğum çoğu atasözü ve deyimlerin kendi lehçemdeki gibi ve söyleyişime benzer olduğunu gördüm.	f 1	3	19	15	12
	% 2,0	6,0	38,0	30,0	24,0

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Dil pekiştirme programı sayesinde bilgi, görgü ve ufukum genişledi.	f	2	1	22	7	22
	%	3,7	1,9	40,7	13,0	40,7
Dil pekiştirme programı Türkiye ve Türkleri yakından tanımama yardımcı oldu.	f	2	-	19	6	27
	%	3,7	-	35,2	11,1	50,0
Çalıştığım yer ve ortam Türkiye ve Türkleri tanımam için yeterli değildi.	f	2	5	16	11	19
	%	3,7	9,3	29,6	20,4	35,2

Tablo 9’da görüldüğü gibi “Türkiye’de gerçekleştirdiğimiz dil pekiştirme programının konuşma ve anlamaya geniş katkısı oldu.” maddesine katılımcıların % 40,7’si “Kesinlikle haklısınız”, % 22,2’si “Biraz Katılıyorum”, % 31,5’i “Katılıyorum”, %1,9’u “Katılmıyorum” ve % 3,7’si “Hiç katılmıyorum” düzeyinde görüşlerini söylemiştir. Buna göre katılımcıların çoğunluğu Türkiye’de dil pekiştirme programına katılmalarıyla konuşma ve anlama becerilerinin geliştiğini düşünmektedir.

“Türkiye’de gerçekleştirdiğimiz dil pekiştirme programı sayesinde kendime özgüvenim arttı.” maddesine katılımcıların % 29,6’sı “Kesinlikle haklısınız”, % 27,8’i “Biraz katılıyorum”, % 38,9’u “Katılmıyorum” ve % 3,7’si “Hiç katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirten olmamıştır. Buna göre; öğrenciler özgüvenlerini yeterli görüyor olabilirler. Diğer taraftan özgüven eksikliği olup, bu durumu geliştirememiş öğrenciler de olabilir. Dil pekiştirme programının öğrencilere özgüvenlerini kazandırmaları konusunda yardımcı olması için, daha çok sosyal aktiviteye katılma şansı yakalamaları sağlanabilir. Özgüvenli öğrencilerin ise, bu programda güven eksikliğine sahip öğrencilere yardımcı olması teşvik edilebilir.

“Türkiye’de gerçekleştirdiğimiz dil pekiştirme programı sayesinde Türk lehçeleri arasındaki ortak kelime sayısı ve benzerliklerin çok olduğunu farkına vardım.” maddesine katılımcıların % 31,5’i “Kesinlikle haklısınız”, % 13,0’ı “Biraz katılıyorum”, % 44,4’ü “Katılıyorum”, % 7,4’ü “Katılmıyorum” ve % 3,7’si “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu % 44,4 oranla bu düşünceye katıldıklarını ifade etmiştir. Türk lehçeleri arasındaki ortak kelime sayısı ve benzerliklerin çok olduğunu düşünmektedirler.

“Kelimelerin farklı söyleyişte olmasına rağmen ortak, benzer anlamda kullanıldığını gördüm.” Maddesine öğrencilerin % 29,6’sı “Kesinlikle haklısınız”, %22,2’si “Biraz katılıyorum”, % 37,0’ı “Katılıyorum”, % 9,3’ü “Katılmıyorum” ve % 1,9’u “Hiç katılmıyorum” düzeyinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Buna göre; öğrencilerin geneli kelimelerin farklı söyleyişte olmasına rağmen, benzer anlamda kullanıldığını gördüklerini söylemişlerdir.

“Dil pekiştirme programı sırasında şahit olduğum çoğu atasözü ve deyimlerin kendi lehçemdeki gibi ve söyleyişime benzer olduğunu gördüm.” maddesine katılımcıların % 24,0’ı “Kesinlikle haklısınız”, % 30,0’ı “Biraz katılıyorum”, % 38,0’ı “Katılıyorum”, % 6,0’ı “Katılmıyorum” ve % 2,0’ı “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Öğrencilerin % 38,0’ı bu görüşe katıldıklarını ifade etmiştir. Kırgızca atasözü ve deyimlerin söyleyişinin çoğunun Türkçeyle benzer olduğunu düşünmektedirler.

“Dil pekiştirme programı sayesinde bilgi, görgü ve ufukum genişledi.” maddesine katılımcıların % 40,7’si “Kesinlikle haklısınız”, % 13,0’ı “Biraz katılıyorum”, % 40,7’si “Katılıyorum”, % 1,9’u “Katılmıyorum” ve % 3,7’si “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu sonuca göre; öğrencilerin genelinin görüşü, Dil Pekiştirme Programı sayesinde bilgi, görgü ve ufuklarının genişlediğidir.

“Dil pekiştirme programı Türkiye ve Türkleri yakından tanımama yardımcı oldu.” maddesine katılımcıların % 50,0’ı “Kesinlikle haklısınız”, % 11,1’i “Biraz katılıyorum”, % 35,2’si “Katılıyorum”, % 3,7’si “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. “Katılmıyorum”

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

düzeyinde cevap veren öğrenci yoktur. Öğrenciler Dil pekiştirme Programı sayesinde Türkiye'yi ve Türkleri tanıdıklarını söylemişlerdir.

“Çalıştığım yer ve ortam Türkiye ve Türkleri tanımam için yeterli değildi.” maddesine katılımcıların % 35,2'si “Kesinlikle haklısınız”, % 20,4'ü “Biraz katılıyorum”, % 29,6'sı “Katılıyorum”, % 9,3'ü “Katılmıyorum” ve % 3,7'si “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir.

Buna göre; katılımcıların çoğunluğu çalışılan yer ve ortamda Türkiye ve Türkleri tanımak için yeterli olmadığını düşünmektedir. Bunun nedeni Antalya'ya yurtdışından gelen çok sayıda turist olması olabilir.

Öğrencilerin Dil Pekiştirme Programının Kişisel Gelişimlerine Katkısına İlişkin Görüşleri

Tablo 10. Öğrencilerin Dil Pekiştirme Programının Kişisel Gelişimlerine Katkısı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Betimlenmesi

Öğrencilerin Dil Pekiştirme Programının Kişisel Gelişimlerine Katkısı	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Haklısınız
Çalıştığım ortam iş disiplini kazanmamı sağladı.	f 4 % 7,4	3 5,6	15 27,8	11 20,4	21 38,9
Çalıştığım ortam birlikte iş yapma alışkanlığı kazandırdı.	f 5 % 9,3	2 3,7	13 24,1	17 31,5	17 31,5
Ailemin kontrolü dışında kendi kendime karar verme ve iş yapma becerisini kazandım.	f 3 % 5,6	3 5,6	16 29,6	7 13,0	25 46,3
Günlük, haftalık ve aylık planlama yaparak yaşamaya alıştım ve bunu bir yaşama şekline dönüştürdüm.	f 4 % 7,4	3 5,6	11 20,4	16 29,6	20 37,0
İş giriş çıkış saatlerine eksiksiz uyma alışkanlığı kazandım ve bunun önemini kavradım.	f 2 % 3,7	2 3,7	15 27,8	12 22,2	23 42,6
Bazen verilen görev ve sorumlulukları zamanında ve yerinde yapmayı öğrendim.	f 3 % 5,6	1 1,9	13 24,1	6 11,1	31 57,4
İnsanlararası ilişkilerde selamlaşmanın ve güler yüzlü davranmanın çalışma hayatına katkısı olduğunu öğrendim.	f 2 % 3,7	2 3,7	13 24,1	7 13,0	30 55,6
Şikayet etme yerine sorun çözme alışkanlığı kazandım.	f 4 % 7,4	2 3,7	16 29,6	8 14,8	24 44,4
İnsanlararası eşit ve adil davranmayı öğrendim.	f 3 % 5,6	2 3,7	16 29,6	12 22,2	21 38,9
Kendimce mantıklı ve doğru bulmadığım bir işin yapılması istendiğinde doğru bildiğim görüşlerimi açıkça ifade etmeyi öğrendim.	f 2 % 3,7	5 9,3	9 16,7	13 24,1	25 46,3
Program giyim-kuşam ve zevklerimizde değişikliğe sebep oldu.	f 11 % 20,8	10 18,9	14 26,4	7 13,2	11 20,8
Kıyafet seçiminde markalı giyinme tercihlerime sebep oldu.	f 11 % 20,8	15 28,3	11 20,8	10 18,9	6 11,3
Program sayesinde kıyafet markaları konusunda bilgi sahibi oldum.	f 8 % 15,1	12 22,6	15 28,3	11 20,8	7 13,2
Sizin giyim-kuşamınızın karşı taraftaki insanların sizi değerlendirmelerinde etkili olduğunu öğrendim.	f 4 % 7,5	7 13,2	13 24,5	14 26,4	15 28,3
Yemek-servis hizmetlerinin ve müşteriye davranış şekillerinin çok önemli olduğunu öğrendim.	f 1 % 1,9	4 7,4	14 25,9	12 22,2	23 42,6

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Yabancı turistlere iyi davranma ve dil bilmenin ülke ekonomisine katkısını öğrendim.	f	2	4	12	4	32
	%	3,7	7,4	22,2	7,4	59,3
Program sayesinde Manas üniversite Yusuf Balasagun Kırgız Millî Üniversitesi'nin verdiği dil eğitiminin pratik için yeterli olduğunu düşünüyorum.	f	5	6	13	6	24
	%	9,3	11,1	24,1	11,1	44,4
Program mezuniyetten sonra yapacağım işler konusunda ufukumun açılmasını sağladı.	f	7	6	11	10	19
	%	13,2	11,3	20,8	18,9	35,8

Tablo 10 incelendiğinde “Çalıştığım ortam iş disiplini kazanmamı sağladı.” maddesine katılımcıların % 38,9'u “Kesinlikle haklısınız”, % 20,4'ü “Biraz katılıyorum”, % 27,8'i “Katılıyorum”, % 5,6'sı “Katılmıyorum” ve % 7,4'ü “Hiç katılmıyorum” düzeyinde görüşlerini belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu çalıştığı iş ortamında iş disiplini kazandığını düşünmektedir.

“Çalıştığım ortam birlikte iş yapma alışkanlığı kazandırdı.” maddesine katılımcıların % 31,5'i “Kesinlikle haklısınız”, % 31,5'i “Biraz katılıyorum”, % 24,1'i “Katılıyorum”, % 3,7'si “Katılmıyorum” ve % 9,3'ü “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre; katılımcıların çoğunluğu çalıştıkları ortamda işbirliği yaparak çalışma konusunda tecrübe kazandıklarını ifade etmişlerdir.

“Ailemin kontrolü dışında kendi kendime karar verme ve iş yapma becerisini kazandım.” maddesine katılımcıların % 46,3'ü “Kesinlikle haklısınız”, % 13,0'ı “Biraz katılıyorum”, % 29,6'sı “Katılıyorum”, % 5,6'sı “Katılmıyorum”, % 5,6'sı “Hiç katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Buna göre % 46,3 ortalamayla katılımcıların çoğunluğu ailenin kontrolü dışında, kendi kendine iş yapma ve karar verme becerisini kazandığını düşünmektedir.

“Günlük, haftalık ve aylık planlama yaparak yaşamaya alıştım ve bunu bir yaşama şekline dönüştürdüm.” maddesine katılımcıların % 37,0'ı “Kesinlikle haklısınız”, % 29,6'sı “Biraz katılıyorum”, 20,4'ü “Katılıyorum”, % 5,6'sı “Katılmıyorum” ve % 7,4'ü “Hiç katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin çoğunluğunun günlük, haftalık ve aylık planlama yapmaya alıştığını göstermektedir.

“İş giriş çıkış saatlerine eksiksiz uyma alışkanlığı kazandım ve bunun önemini kavradım.” maddesine katılımcıların % 42,6'sı “Kesinlikle haklısınız düzeyinde cevap vermiştir. Bu durum katılımcıların genelinin düşüncesinin iş giriş çıkış saatlerine eksiksiz bir şekilde uyum kazandığı olduğu yönündedir. Bu durum önemini de kavradıkları görülmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların % 22,2'si “Biraz katılıyorum”, % 27,8'si “Katılıyorum”, % 3,7'si “Katılmıyorum” ve % 3,7'si “Hiç katılmıyorum” düzeyinde görüşünü bildirmiştir.

“Bazen verilen görev ve sorumlulukları zamanında ve yerinde yapmayı öğrendim.” maddesine katılımcıların % 57,4'ü “Kesinlikle haklısınız”, % 11,1'i “Biraz katılıyorum”, %24,1'i “Katılıyorum”, % 1,9'u “Katılmıyorum” ve % 5,6'sı “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Katılımcılar bu program süresince kendilerine verilen sorumlulukları zamanında ve yerinde yapmaya gayret etmişlerdir. Çoğunluğun bu görüşe katılması bize bu durumu açıklamaktadır. Bu olumlu özelliklerin kazandırılmış olması, programın başarılı olduğunu göstermektedir.

“İnsanlar arası ilişkilerde selamlaşmanın ve güler yüzlü davranmanın çalışma hayatına katkısı olduğunu öğrendim” maddesine katılımcıların % 55,6'sı “Kesinlikle haklısınız”, % 13,0'ı “Biraz katılıyorum”, % 24,1'i “Katılıyorum”, % 3,7'si “Katılmıyorum” ve % 3,7'si “Hiç katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Buna göre; katılımcıların büyük çoğunluğu program boyunca yaptıkları işleri sürdürürken, çevrelerindeki insanlarla selamlaşmanın ve güler yüz göstermenin çalışma hayatına katkısı olduğu düşüncesine katılmaktadır.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

“Şikâyet etme yerine sorun çözme alışkanlığı kazandım.” maddesine katılımcıların % 44,4’ü “Kesinlikle haklısınız”, % 14,8’i “Biraz katılıyorum”, % 29,6’sı “Katılıyorum”, % 3,7’si “Katılmıyorum” ve % 7,4’ü “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. İş hayatında sorunlar mutlaka olacaktır. Ancak tecrübe kazanan kişiler, bu sorunlardan şikâyet etme yerine, çözüm üretme alışkanlığı kazanabilir. Katılımcıların % 44,4’ü de bu görüşe katıldıklarını ifade etmiştir.

“İnsanlararası eşit ve adil davranmayı öğrendim.” maddesine katılımcıların % 38,9’u “Kesinlikle haklısınız”, % 22,2’si “Biraz katılıyorum”, % 29,6’sı “Katılıyorum”, % 3,7’si “Katılmıyorum” ve % 5,6’sı “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Program sonucunda öğrenciler çalışma süreleri boyunca insanlara eşit ve adil davranmayı öğrendikleri görüşüne çoğunlukla katılmaktadır. Katılımcıların % 38,9’luk geniş bir kesimi bu görüşe katılırken, % 3,7’lik az bir katılımcı “Katılmıyorum” düzeyinde düşüncesini belirtmiştir.

“Kendimce mantıklı ve doğru bulmadığım bir işin yapılması istendiğinde doğru bildiğim görüşlerimi açıkça ifade etmeyi öğrendim.” maddesine katılımcıların % 46,3’ü “Kesinlikle haklısınız”, % 24,1’i “Biraz katılıyorum”, % 16,7’si “Katılıyorum”, % 9,3’ü “Katılmıyorum”, % 3,7’si “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddenin sonucuna göre; öğrenciler dil pekiştirme programı sayesinde etik davranışları da kazanmıştır. % 46,3’le yüksek düzeyde katılımcı, kendisine mantıklı ve doğru gelmeyen bir işi yapma konusunda kendi görüşlerini açıkça ifade etmeyi öğrendiği görüşüne katıldığını söylemiştir.

“Program giyim-kuşam ve zevklerimizde değişikliğe sebep oldu.” maddesine katılımcıların % 20,8’i “Kesinlikle haklısınız”, % 13,2’si “Biraz katılıyorum”, % 26,4’ü “Katılıyorum”, % 18,9’u “Katılmıyorum” ve % 20,8’i “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre çoğunluk % 26,4’le “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Öğrenciler bu programdan sonra giyim-kuşam ve zevklerinde değişiklik olduğunu fark etmiştir. Bununla birlikte, % 20,8 katılımcı bu maddeye katılırken, aynı yüzdedeki katılımcılar da “Hiç katılmıyorum” düzeyinde düşüncesini ifade etmiştir.

“Kıyafet seçiminde markalı giyinme tercihlerime sebep oldu.” maddesine katılımcıların % 11,3’ü “Kesinlikle haklısınız”, % 18,9’u “Biraz katılıyorum”, % 20,8’i “Katılıyorum”, % 28,3’ü “Katılmıyorum” ve % 20,8’i “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre öğrencilerin % 28,3’üyle çoğunluğu kıyafet seçiminde markalı giyinmeyi tercih etmesine neden olduğu düşüncesine katılmadığını belirtmiştir. Temiz ve güzel giyinmek, mutlaka markalı kıyafetler seçildiği zaman olacak diye bir kural yoktur. Uygun fiyata alınan kıyafetler de çok şık ve güzel olabilir. Öğrenciler de markalı giyimin pahalı olacağı düşüncesiyle çoğunlukla bu görüşü paylaşmıştır şeklinde düşünülebilir.

“Program sayesinde kıyafet markaları konusunda bilgi sahibi oldum.” maddesine katılımcıların % 13,2’si “Kesinlikle haklısınız”, % 20,8’i “Biraz katılıyorum”, % 28,3’ü “Katılıyorum”

% 22,6’sı “Katılmıyorum” ve % 15,1’i “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Öğrencilerin % 28,3’ü “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu da öğrencilerin genelinin program sayesinde kıyafet markaları konusunda bilgi sahibi olduğunu göstermektedir.

“Sizin giyim-kuşamınızın karşı taraftaki insanların sizi değerlendirmelerinde etkili olduğunu öğrendim.” maddesine katılımcıların % 28,3’ü “Kesinlikle haklısınız”, % 26,4’ü “Biraz katılıyorum”, % 24,5’i “Katılıyorum”, % 13,2’si “Katılmıyorum” ve % 7,5’i “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. En yüksek düzey % 28,3’le “Kesinlikle haklısınız” cevabı olmuştur. Öğrenciler giyim-kuşamın insanlar üzerindeki izlenimi etkilediğine çoğunlukla katılmaktadır.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

“Yemek-servis hizmetlerinin ve müşteriye davranış şekillerinin çok önemli olduğunu öğrendim.” maddesine katılımcıların % 42,6’sı “Kesinlikle haklısınız”, % 22,2’si “Biraz katılıyorum”, % 25,9’u “Katılıyorum”, % 7,4’ü “Katılmıyorum” ve % 1,9’u “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu maddeye katılımcıların % 42,6’sı “Kesinlikle haklısınız” düzeyinde cevap vermiştir. Bu da katılımcıların çoğunluğunun yemek-servis hizmetlerinin ve müşteriye davranış şekillerinin çok önemli olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

“Yabancı turistlere iyi davranma ve dil bilmenin ülke ekonomisine katkısını öğrendim.” maddesine katılımcıların % 59,3’ü “Kesinlikle haklısınız”, % 7,4’ü “Biraz katılıyorum”, % 22,2’si “Katılıyorum”, % 7,4’ü “Katılmıyorum” ve % 3,7’si “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu durum öğrencilerin genelinin yabancı turistlere iyi davranma ve dil bilmenin önemini staj döneminden sonra daha iyi anladıklarını göstermektedir.

“Program sayesinde Manas üniversitesinin verdiği dil eğitiminin pratik için yeterli olduğunu düşünüyorum.” maddesine katılımcıların % 44,4’ü “Kesinlikle haklısınız”, % 11,1’i “Biraz katılıyorum”, % 24,1’i “Katılıyorum”, % 11,1’i “Katılmıyorum” ve % 9,3’ü “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Bu sonuca göre; öğrencilerin % 44,4’lük kesimi “Kesinlikle haklısınız” cevabını verdiği için, Yusuf Balasagun Kırgız Milli Üniversitesi’nde verilen dil eğitiminin pratik için yeterli olduğu söylenebilir.

“Program mezuniyetten sonra yapacağım işler konusunda ufkumun açılmasını sağladı.” maddesine katılımcıların % 35,8’i “Kesinlikle haklısınız”, % 18,9’u “Biraz katılıyorum”, % 20,8’i “Katılıyorum”, % 11,3’ü “Katılmıyorum” ve % 13,2’si “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre; katılımcıların çoğunluğu katıldıkları staj programının kendilerine mezuniyetten sonra yapacakları işler konusunda daha iyi karar vermelerinde yardımcı olacağı görüşündedir.

Öğrencilerin Dil Pekiştirme Programının Türkiye’yi Tanıtmaya Katkısı

Tablo 11. Öğrencilerin Dil Pekiştirme Programının Türkiye’yi Tanıtmaya Katkısı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Betimlenmesi

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Haklısınız
Türkiye’ye gitmeden önce Türkiye hakkında yeterince bilgim vardı.	f	6	15	10	17	6
	%	11,1	27,8	18,5	31,5	11,1
Türkiye’ye gitmeden önce Türkiye hakkında yeterince bilgim yoktu.	f	8	15	15	7	9
	%	14,8	27,8	27,8	13,0	16,7
Türkiye’ye gitmeden önce yapacağımız iş ve sorumluluklar hakkında yetkililer tarafından yeterince bilgi verildi.	f	12	17	7	7	11
	%	22,2	31,5	13,0	13,0	20,4
Türkiye’ye gittikten sonra Türkiye hakkında düşüncelerim değişti.	f	4	4	15	7	24
	%	7,4	7,4	27,8	13,0	44,4
Türkiye’ye gittikten sonra Türkiye hakkındaki bilgilerimin yeterli olmadığını öğrendim.	f	3	4	18	12	17
	%	5,6	7,4	33,3	22,2	31,5
Türkiye’ye gidip geldikten sonra Türkiye ile ilgili görüşlerim olumlu yönde gelişti.	f	6	7	15	16	10
	%	11,1	13,0	27,8	29,6	18,5
Türkiye’ye gidip geldikten sonra Türkiye ile ilgili görüşlerim ve düşüncelerimde hiçbir değişiklik olmadı.	f	14	26	7	4	3
	%	25,9	48,1	13,0	7,4	5,6

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

“Türkiye’ye gitmeden önce Türkiye hakkında yeterince bilğim vardı.” maddesine katılımcıların % 11,1’i “Kesinlikle haklısınız”, % 31,5’i “ Biraz katılıyorum”, % 18,5’i “Katılıyorum”, % 27,8 “Katılmıyorum, % 11,1 “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Buna göre; öğrencilerin çoğunluğu bu maddeye çok yüksek düzeyde katılmamaktadır. % 31,5 düzeyinde öğrenci “Biraz katılıyorum” derken % 27,8 öğrenci “Katılmıyorum” cevabını vermiştir.

“Türkiye’ye gitmeden önce Türkiye hakkında yeterince bilğim yoktu.” maddesine katılımcıların % 16,7’si “Kesinlikle haklısınız”, % 13,0’ı “Biraz katılıyorum”, % 27,8’i “Katılıyorum”, % 27,8’i “Katılmıyorum” ve % 14,8’i “Hiç katılmıyorum” düzeyinde görüşlerini belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin bir kısmının Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye hakkında bilgi sahibi olduklarını gösterirken, kimi öğrencilerin de ülkemiz hakkında bilgi sahibi olmadığına işaret etmektedir. Görüldüğü gibi % 27,8 “Katılıyorum” görüşüne karşılık eşit şekilde % 27,8 düzeyinde öğrenci “Katılmıyorum” düzeyini seçmiştir. Türkiye’nin Kırgızistan’daki tanıtımına daha çok önem verilmelidir. Dil Pekiştirme Programı gibi çalışmalar bu konuda ilerleme sağlanmasına da katkı sunmaktadır.

“Türkiye’ye gitmeden önce yapacağımız iş ve sorumluluklar hakkında yetkililer tarafından yeterince bilgi verildi.” maddesine katılımcıların % 20,4’ü “Kesinlikle haklısınız”, % 13,0’ı “Biraz katılıyorum”, % 13,0’ı “Katılıyorum, “% 31,5’i “Katılmıyorum” ve % 22,2’si “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Buna göre; öğrencilerin % 31,5’iyle geneli “Katılmıyorum” düzeyinde cevap vererek, bu maddeye katılmadıklarını ifade etmiştir.

“Türkiye’ye gittikten sonra Türkiye hakkında düşüncelerim değişti.” maddesine katılımcıların % 44,4’ü “Kesinlikle haklısınız”, % 13,0’ı “Biraz katılıyorum”, % 27,8’i “Katılıyorum”, % 7,4’ü “Katılmıyorum”, % 7,4’ü “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Öğrencilerin % 44,4’üyle büyük çoğunluğu Türkiye’yi gördükten sonra Türkiye hakkındaki düşüncelerinin değiştiğini düşünmektedir.

“Türkiye’ye gittikten sonra Türkiye hakkındaki bilgilerimin yeterli olmadığını öğrendim.” maddesine katılımcıların % 31,5’i “Kesinlikle haklısınız”, % 22,2’si “Biraz katılıyorum”, %33,3’ü “Katılıyorum”, %7,4’ü “Katılmıyorum”, % 5,6’sı “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir.

“Türkiye’ye gidip geldikten sonra Türkiye ile ilgili görüşlerim olumlu yönde gelişti.” Maddesine katılımcıların % 18,5’i “Kesinlikle haklısınız”, % 29,6’sı “Biraz katılıyorum”, % 27,8’i “Katılıyorum”, % 13,0’ı “Katılmıyorum, % 11,1’i ise “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir.

“Türkiye’ye gidip geldikten sonra Türkiye ile ilgili görüşlerim ve düşüncelerimde hiçbir değişiklik olmadı.” maddesine katılımcıların % 5,6’sı “Kesinlikle haklısınız”, % 7,4’ü “Biraz katılıyorum”, % 13,0’ı “Katılıyorum”, % 48,1’i “Katılmıyorum”, % 25,9’u “Hiç katılmıyorum düzeyinde görüşünü belirtmiştir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Öğrencilerin Türkiye’de Kaldıkları Süre Boyunca Şirketin Sağladığı Lojman ve Sağlık Hizmetleri Hakkındaki Görüşleri

Tablo 12. Öğrencilerin Türkiye’de Kaldıkları Süre Boyunca Şirketin Sağladığı Lojman ve Sağlık Hizmetleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Betimlenmesi

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Kesinlikle Haklısınız
Şirket şartnamede belirtilen sigorta ve sağlık işlemlerini yerine getirdi.	f	18	11	8	7	9
	%	34,0	20,8	15,1	13,2	17,0
Şirket şartnamede belirtilen sağlık hizmetleri yerine getirmedi.	f	9	8	14	8	14
	%	17,0	15,1	26,4	15,1	26,4
Lojmanda kaldığım süre içerisinde belirlenen zaman takvimine uygun hareket ettim.	f	4	4	17	5	24
	%	7,4	7,4	31,5	9,3	44,4
Lojmanda kaldığım süre içerisinde belirlenen zaman takvimine uymadığım durumlar oldu.	f	17	12	10	5	10
	%	31,5	22,2	18,5	9,3	18,5
Lojmanda kaldığım süre içerisinde çevreme ve arkadaşlarıma karşı rahatsız edici davranışlarım olmadı.	f	4	4	16	6	24
	%	7,4	7,4	29,6	11,1	44,4
Lojmanda kaldığım süre içerisinde zaman-zaman kurallara uymayan ve rahatsız edici davranışları sergileyen arkadaşlarım oldu.	f	7	7	13	11	14
	%	13,5	13,5	25,0	21,2	26,9
Fırsat çıkarsa Türkiye’ye tekrar gitmek istiyorum.	f	4	0	12	12	24
	%	7,7	0	23,1	23,1	46,2

“Şirket şartnamede belirtilen sigorta ve sağlık işlemlerini yerine getirdi.” maddesine katılımcıların % 17,0’ı “Kesinlikle haklısınız”, % 13,2’si “Biraz katılıyorum”, % 15,1’i “Katılıyorum”, % 20,8’i “Katılmıyorum” ve % 34,0’ı “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir.

“Şirket şartnamede belirtilen sağlık hizmetleri yerine getirmedi.” maddesine katılımcıların % 26,4’ü “Kesinlikle haklısınız”, % 15,1’i “Biraz katılıyorum”, % 26,4’ü “Katılıyorum”, % 15,1’i “Katılmıyorum”, % 17,0’ı “Hiç katılmıyorum” düzeyinde görüşünü belirtmiştir.

“Lojmanda kaldığım süre içerisinde belirlenen zaman takvimine uygun hareket ettim.” maddesine katılımcıların % 44,4’ü “Kesinlikle haklısınız”, % 9,3’ü “Biraz katılıyorum”, % 31,5’i “Katılıyorum”, % 7,4’ü “Katılmıyorum” ve % 7,4’ü “Hiç katılmıyorum” düzeyinde düşüncesini ifade etmiştir.

“Lojmanda kaldığım süre içerisinde belirlenen zaman takvimine uymadığım durumlar oldu.” maddesine katılımcıların % 18,5’i “Kesinlikle haklısınız”, % 9,3’ü “Biraz katılıyorum”, % 18,5’i “Katılıyorum”, % 22,2’si “Katılmıyorum” ve % 31,5’i “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir.

“Lojmanda kaldığım süre içerisinde çevreme ve arkadaşlarıma karşı rahatsız edici davranışlarım olmadı.” Maddesine katılımcıların % 44,4’ü “Kesinlikle haklısınız”, % 11,1’i “Biraz katılıyorum”, % 29,6’sı “Katılıyorum”, % 7,4’ü “Katılmıyorum” ve % 7,4’ü “Hiç katılmıyorum” düzeyinde görüşlerini bildirmiştir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

“Lojmanda kaldığım süre içerisinde zaman-zaman kurallara uymayan ve rahatsız edici davranışları sergileyen arkadaşlarım oldu.” maddesine katılımcıların % 26,9’u “Kesinlikle haklısınız”, % 21,2’si “Biraz katılıyorum”, % 25,0’ı “Katılıyorum”, %13,5’i “Katılmıyorum” ve % 13,5’i “Hiç katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir.

“Fırsat çıkarsa Türkiye’ye tekrar gitmek istiyorum.” maddesine ise katılımcıların % 46,2’si “Kesinlikle haklısınız”, % 23,1’i “Biraz katılıyorum”, % 23,1’i “Katılıyorum”, % 0’ı “Katılmıyorum” ve % 7,7’si “Hiç katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin Türkiye’de Kaldıkları Süre Boyunca Olumsuz Görülen Davranışları Hakkındaki Görüşleri

Tablo 13. Öğrencilerin Türkiye’de Kaldıkları Süre Boyunca Olumsuz Görülen Davranışları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Betimlenmesi

Öğrencilerin Türkiye’de Kaldıkları Süre Boyunca Olumsuz Görülen Davranışları		
Zamanında yatıp kalkmamak	f	12
	%	22,2
İçki (alkol alarak) başkalarını rahatsız etmek).	f	4
	%	7,4
Uyku saatlerinde başkalarının odalarına gidip oturma.	f	7
	%	13,0
Yüksek sesle konuşarak çevreyi rahatsız etmek.	f	6
	%	11,1
Lojmandan kaçıp başka yerlere gitmek.	f	1
	%	1,9
Görevlilere karşı gelmek	f	1
	%	1,9
Cevapsız	f	23
	%	42,6

Öğrencilerin Türkiye’de Kaldıkları Süre Boyunca Olumsuz Görülen Davranışları Hakkındaki Görüşleri alt boyutunda en yüksek ortalamanın % 22,2 ile “Zamanında yatıp kalkmamak.” maddesinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin geneli % 42,6 ile bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Bunun nedeni öğrencilerin öz eleştiriden kaçmak istemeleri olarak da görülebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dil Pekiştirme Programı gençlere Türkiye’yi tanıma, gezme ve Türkiye’de yaşama fırsatı sağlamıştır. Genç yaşta böyle bir deneyim yaşamak öğrencilerin kişilik gelişimlerine katkı sunmuş, Türkçeyi daha iyi öğrenmelerini sağlamıştır. Bu programın öğrenciler için çok faydalı yönleri olduğu gibi zaman zaman aksayan tarafları da olduğu yaptığımız araştırma sonucunda görülmüştür.

Dil Pekiştirme Programı gibi çalışmalarda eksikliklerin ya da sorunların olması doğaldır. Önemli olan bu eksikliklerin tespit edilmesi ve programın iyileşmeye götürülmesidir. Araştırmamızın sonucunda gördük ki; öğrenciler Türkiye’ye yolculukları sırasında ve barınma ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda bir sıkıntı yaşamamıştır. Sadece kaldıkları otelde sıcak ve soğuk su imkânları yeterli değildir. Öğrencilere şirketin sağlamış olduğu maddi imkânlar öğrencilerin görüşlerine göre yeterli değildir. Ancak daha önce belirtilmiş olan yeme, içme gibi imkânlar yeterli düzeydedir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Şirket çalışanlarının etik olan ve olmayan davranışlarına bakıldığı zaman, şirket çalışanlarının farklı üniversitelerden gelen öğrencilere, üniversitesine göre herhangi bir ayrımcılık yapmadıkları görülmüştür. Erkek öğrencilere karşı herhangi bir küçük düşürücü davranışın gözlemlenmediği görülürken, kadın öğrenciler için durum aynı değildir. Kadın öğrencilere böyle bir ayrımcılık yapılarak bazı kötü ve kaba davranışlar sergilendiği görülmüştür. Bazı şirket çalışanları yabancı oldukları için de kötü ve kaba davranışlar göstermiştir. Bu durum ülkemizin tanıtımı açısından ve bizim toplumsal değerler açısından hoş karşılanabilecek bir durum değildir. Bununla ilgili olarak şirket çalışanlarına gerekli eğitimlerin verilmesi, yanlış davranışlar sergilemeye devam eden çalışanların tespit edilerek, işten çıkarılması yoluna gidilebilir.

Toplumun aynası olan dil, ait olduğu toplumun değerleri, ihtiyaçları, siyasi ve dini değişimleri, kültürel unsurlarıyla şekillenmekte ve değişmektedir. Toplumlar sahip oldukları etkileşim hareketlerini, bu hareketlerin içerisinde barınan sosyal siyasi ve dini gayelerini önce kültür sahasında daha sonra da dilleri üzerinde hayata geçirmektedirler.

Yaşanan değişimler var olan bir çok örneği ile kendisini dilin söz varlığında, cümle yapısında, şekil özelliklerinde göstermektedir. Türkçe de bu etkileşimden payına düşeni almış bir dil olarak bugün tartıştığımız sorunlarıyla nasıl yaşama şekline dönüştüğünü görüyoruz.

Türk dünyasının Orta Asya geneline baktığımızda Türkiye’den gelen aydınların çok iyi niyetlerle iyi işler başardığı görülmektedir. Ancak yüksek bütçeli yatırımlar, ekonomik destekler gönül kazanma bağlamında, kardeşlik duygularını besleme konusunda ne kadar başarılı olmuştur? Bu soruların cevapları sokakta aranmalı hatta ülkelerin uluslararası siyasetine yansıyan ilişkilerinde birbirlerini destekleme olgusunda sorgulanmalı.

Bu durumda yanlış nerede? Var olan bu yanlış dikkatli incelemek gerekir. Bu yanlışların başında “dil olgusu” ve “dil bilinci” gelmektedir. Türkiye Türkü olarak biz dil ve kültürümüz hakkında ne kadar bilinçliyiz? Dilde sadeleşme, yozlaşma, tasfiyecilik, yaşayan Türkçecilik, uydurmacılık tartışmalarını ne kadar aşabildik, bunlar sorunsal, ne kadar çözebildik? Türkiye aydını dil ve kültür konularında bir istikrar yakalayamamışken kendisine doğru çözümü bulamamışken, başkasına nasıl çare olabilir. Ancak çözüm olarak, çözüm adına Türkiye’deki bu sorunları beraberimizde taşıyoruz.

Türklerin milli kimliğini içinde barındıran, milli kültürü somutlaştırarak biçimlere dönüştürmesiyle Türk alfabesinin başlangıcı olarak kabul edilen Bengütaş Alfabeti; yüzyıllarca önceki ortak kültürle günümüzdeki lehçeler arasında kurulan kültür bağının can damarıdır. Bu alfabenin Türk milleti için ortak kültür temelinde buluşurma özelliği vardır.

Günümüze kadar uzanan bunun canlı örneklerini Alisa Şükürlü Türk dokumaları olan kilim ve halı desenlerinde Bengütaş Harfleri’nin adeta bir iletişim aracı ve bir kültür taşıyıcısı olarak kullanıldığını “Motiflerin bazen tarihi bir hadiseyi canlandırdığını, bazen devletin sırlarını gösterdiğini Köktürk alfabesinden yararlanarak gösterdik.” (Şükürlü 1997:364-369) diyerek ifade eder.

Bu sebeple Bengütaş Alfabetinin ortak kültür değerlerini korumak ve yaşatmak adına bugün bu alfabeği yeniden yaşatma çalışmalarının başlamasına olan ihtiyacı da belirtmek isteriz.

Emperyalistlerin “böl ve parçala” siyasetinin dille ilgili kısmı önce alfabe değişiklikleriyle gerçekleştirilir. 1 Mayıs 1925’te Azerbaycan’da Sovyet Hükûmeti Lâtin alfabesini gazete ve resmî yazışmalarda mecbur tutar. 7 Ağustos 1925’te alınan bir kararla Arap yazısıyla basılmış yayınların Sovyetler Birliğine girmesi yasaklanır. Mart 1926 da Bakû’da toplanan Türkoloji kongresinde Sovyetler birliğindeki bütün Türk lehçe ve ağızlarının Lâtin harflerine uydurulması kabul edilir.

1926'da Bakü'de yapılan Kurultayın bir sonucu olarak bütün Türkistan Cumhuriyetleri Latin alfabesine geçme kararı alırlar ve kısa zaman içinde altyapılarını oluşturarak tamamen Latin alfabesine geçerler.

Sadece Kırgızlarda değil bütün Türk cumhuriyetlerinde dil birliğinin oluşmaması sorunlara neden olmaktadır. Bu konuda bir örnek verecek olursak, bu politikaların sonucu Özbek Türkçesi “Özbek Milli Dili” kabul edilir ve Özbek Milli Dili “Özbek sosyalist milletin millî, edebî dilidir.” (Şaabdurahmanov 1980:6) şeklinde açıklanarak Özbek milli dilinin gelişmesinin Özbek milletin gelişmesine bağlı olduğu belirtilir. Dil ile devletin siyasi ilişkilerinin boyutlarını gösteren Şaabdurahmanov, günümüzde de çok etkili olan bu ilişkinin başlangıcı hakkında şunları söyler: “ Bilindiği gibi kapitalist ilişkilerin ortaya çıkmasıyla birlikte milletler de oluşmaya başlar. İşte milletin oluşmaya başlamasında esas unsur olan dil birliği, milli dil oluşur. Özbek milleti 19. asrın sonlarında 20. asrın başlarında şekillenmeye başladı. O Ekim Sosyalist devrimine kadar tam olarak şekillenmemişti. Bu akım Ulu Ekim Sosyalist Devriminden sonra devam etti. Komünist Partisinin akıllı Leninist milli siyaseti sebebiyle Özbek dili “millî dil” özelliğinde şekillendi ve hemen yükselerek Özbek sosyalist milletin gelişmiş diline dönüştü”.

Bununla ilgili Fıtrat, “Emperyalist ülkeler bir milleti yok etmek için o milletin millî ve dinî ahlakını bozarlar. Ondan sonra millî dilini çürütürler (Fıtrat 1919b:14) demektedir. Bu bilinçle hareket eden Fıtrat, “Türkçe” terimiyle genel Türk dilini ifade eder. Örnekler verirken “Özbekçe” terimini kullanmaz. Çoğu zaman “Türkçemiz” ifadesini kullanır. Bu tercihte duygusallık değil, bilimsellik esastır. Dünyanın en zengin dili olduğuna inandığı Türkçenin yine dünyanın en bahtsız dili olduğunu söyler. Bu görüşünü şöyle dile getirir: “İbn-i Sina Türktür, Fars edebiyatının büyüklerinden olan Nizamî Türktür, Celaleddin Rumî Türktür. Bunlar yalnız Türk milletin değil, bütün dünyanın ulu kişileridir... Bunlar Türkçe yazsalar Türk ulusunun hali muhtemeldir ki başka türlü olurdu. Bundan daha büyük bahtsızlık olur mu?”(Fıtrat 1919b).

Kiril harflerinin Türk lehçe ve şivelerine uygulanışı, Rusların Orta Asya'da etkinliklerini pekiştirme yönünde büyük ölçüde kolaylık sağlamış, adeta düşünceleri esir alma yolunu açmıştır (Avcı 1997:87).

Ülkeler komşu ya da akraba oldukları ülkelerle dostluk ya da çıkara dayalı ilişkiler kurarlar. Türkiye Cumhuriyeti Türkistan Cumhuriyetleriyle ilgili dostluğa dayalı ilişkiler kurmaya ve bu ilişkileri geliştirmeye çalışmaktadırlar. Buna bağlı olarak ekonomik ve kültürel yaptırımlar yapmaktadırlar. Bu durumu Kırgızistan özelinde düşündüğümüzde, bu türden yatırımların en fazla yapıldığı bir ülkedir. Bu yatırım çerçevesinde iki ülkenin ortak üniversiteleri vardır. Bu üniversitelerin giderlerinin %10 gibi büyük bir kısmı hibe olarak Türkiye Cumhuriyeti tarafından karşılanmaktadır. Bütün öğrenciler için yurt ve burs imkânı vardır. Bir yıl Türkçe hazırlık eğitimi vardır. Ülkenin diğer üniversitelerinde Türkiye Türkçesi bölümleri vardır. Yani karşılıklı eğitim anlamında oldukça fazla yatırım yapılan ülke konumundayız.

Bu ülkenin öğrencilerine, eğitim amaçlı her türlü imkân verilmesi halde halkların dostluk ve yakınlığı anlamında beklenen seviyenin yakalandığını göremiyoruz. Eğitimi korumada olan bütün kurum ve kuruluşlar aynı resmi hedefi söylemlerinde dile getirmelerine rağmen, ortaya çıkan sonuçların gerçek anlamda tartışmaya açılan sosyolojik çalışmaların yapılması gerekir.

Acaba ekonomik destekle beraber sadece dil öğretmek yeterli mi? Neleri eksik yaptığımızı, neleri yapmadığımızı tespit etmek gerekir. Konunun düşünce boyutlarını ele almak gerekir.

Kaynakça

- Avcı, Y. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil düşünce analizi teorisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt 1, Sayı 3, 1-15.
- Avcı, Y. (1997). *Fitrat ve eserleri, "Fitrat'ın Türkçeciliği"* Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2000). *Yeniden insan insana*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güven, A. (2012). Toplumsal dilbilimin kapsam alanı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Pamukkale Üniversitesi, Sayı 13, 55-62.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saussure, F. (1998). Genel dilbilim dersleri, Çev: B. Vardar. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Selçuk, A. (2007). Sosyal bir davranış biçimi olarak dil. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (17), 503-507.
- Selen, N. (1989). Toplumsal dilbilime giriş, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Selçuk, A. (2007). Sosyal bir davranış biçimi olarak dil. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (17), 503-507.
- Şaabdurahmanov, Ş. Askeroca, M. Hacıev, A. Resulov, İ. Daniyarov (1980). Esir Türk ellerinde kültür emperyalizmi ve milli uyanış " Türk Kültürü ", Ankara.
- Şükürlü, A. (1997) Türk dokumaları üzerine köktürk motifleri. *Celal Bayar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* "" Manisa.
- Wittgenstein, L. (1969). Philosophische untersuchungen, in: Schriften Bd.I, Frankfurt am Main.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society.

WHY IS IT CHALLENGING TO WRITE CRITICAL REFLECTIONS FOR EFL TEACHER TRAINEES?

Burcu Turhan

Hatay Mustafa Kemal University, burcuturhan@mku.edu.tr

Yasemin Kırköz

Çukurova University, ykirkgoz@gmail.com

Abstract

Teachers need to re-conceptualize their teaching practices since there can be some instances for them to question their decisions, particularly when there is a discrepancy between what they believe and what they implement. At this point, reflective writing can be regarded as a main concern for teacher education. To this end, this study aimed at investigating English as a foreign language (EFL) teacher trainees' reflections on the basis of observations conducted in real language classes. Specifically, participants' written critical reflections on their observations of real EFL teachers were analyzed from both the quality and quantity aspects. Moreover, participants' views on the critical reflection process were examined. Participants of the study were 49 third-year undergraduate students majoring in English Language Teaching at a state university in Turkey. The rationale for selecting third-year students as participants was to describe the characteristics of written critical reflections of teacher trainees before they started their practicum experience in their fourth-year of study at university. Participants' critical reflective writings throughout one semester (14 weeks) were utilized as data collection tools. The data obtained from reflective writings were analyzed based on the reflection scale developed by Bain, Packer and Mills. (1999). The analysis of data related to views on the observation and reflection writing process was conducted via inductive content analysis. The whole qualitative data indicated important clues regarding to what extent participants' written reflections were critical prior to the real teaching experiences of future EFL teachers. To be more precise, participants did not tend to become more critical in their reflections over time although they believed that reflective writing was beneficial for their professional improvement.

Key Words: Reflection, critical reflection, written reflections, EFL teacher trainees.

İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN ELEŞTİREL YANSITICI YAZMA NEDEN ZOR?

Özet

Öğretmenlerin inançları ve uygulamaları arasında uyumsuzluk olduğunda kararlarını sorguladıkları anlar olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim uygulamalarını yeniden kavramsallaştırmaya ihtiyacı vardır. Bu noktada yansıtıcı yazma öğretmen eğitimi için temel bir gereksinim olarak kabul edilebilir. Bu düşünceyle bu çalışma İngilizceyi yabancı dil olarak öğretecek olan öğretmen adaylarının gerçek dil sınıflarında yaptıkları gözlemlere dayanan yansıtıcı yazma araştırmayı amaçlamaktadır. Katılımcıların, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenleri sınıf içinde gözlemlerine odaklanan yazılı ve eleştirel yansıtıcı yazmaları hem nitelik hem de nicelik yönünden analiz edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların eleştirel yansıtıcı yazma sürecine dair görüşleri de incelenmiştir. Katılımcılar, 49 adet olup Türkiye'de bir devlet üniversitesinde İngiliz dili eğitimi dalında eğitim alan üçüncü sınıf lisans öğrencileridir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin katılımcı olarak seçilmesindeki gerekçe öğretmen adaylarının üniversite son sınıftaki staj deneyiminden önce yazılı ve kritik yansıtıcı yazmalarının özelliklerini tanımlamaktır. Veri toplama aracı olarak katılımcılardan bir dönem (14 hafta) boyunca toplanan eleştirel yansıtıcı yazılar kullanılmıştır. Yansıtıcı yazılardan elde edilen veriler Bain ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen yansıtıcı yazma ölçeği temel alınarak analiz edilmiştir. Gözlem ve yansıtıcı yazma sürecine dair görüşleri içeren verilerin analizi ise tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Toplanan nitel verilerin tümü katılımcıların gelecekteki gerçek öğretim deneyimleri öncesinde yazılı yansıtıcı yazmalarının ne kadar eleştirel olduğuyla ilgili önemli ipuçları ortaya çıkarmıştır. Daha açık olmak gerekirse katılımcılar zaman içinde yansıtıcı yazmalarında daha eleştirel olma eğilimi göstermemişlerdir ancak yansıtıcı yazmanın mesleki gelişimleri için faydalı olduğuna inanmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Yansıtıcı yazma, kritik yansıtıcı yazma, yazılı yansıtıcı yazma, İngilizce öğretmen adayları.

1. Introduction

There is an ongoing debate over the gap between theory and practice (Şad, 2010), particularly in teacher education programs, and it is an urgent need to remove the gap in order to help teacher trainees be better prepared for their future teaching experiences. To achieve this, Kayaoğlu, Erbay and Sağlamel (2016) state that reflection is of remarkable value for teacher education. They also add that reflection could provide teachers to reach different theories based on their own practices. The main reason for accepting reflection as a teaching practice may be that teachers need to re-conceptualize their teaching practices because there can be some instances to question teacher decisions, especially when there is a discrepancy between what they believe and what they implement (Kayaoğlu et al., 2016).

In terms of English language teaching (ELT), reflective practice has become a dominant part of teacher education activities (Johnson, 2009). The reason why reflective practice has been seen as an essential component of teacher education is that it gives teachers an opportunity to play a central role in their professional development (Richards, 2008). In other words, teachers take ownership of their own development and this might lead reflective practice to be commonly used in teacher education programs. However, it should be noted that there is not a consensus on the definition of the term “reflection” in the related literature. Fendler (2003) pointed out that there were contradictory ideas of Dewey’s and Schön’s definitions of reflection. The former can be said to be more focused on scientific rationality although the latter is more based on artistic and intuitive thinking processes. Taking these two different stances into account, reflection could be defined as a cognitive and affective process in which teachers challenge their practices with a critical view of their professional development (Farrell, 2007). A similar point mentioned by Hickson (2011) is that reflection is more than thinking about past experiences and to achieve critical reflection, it is necessary to understand experiences in their social context and to realize how one can make use of those experiences to improve his/her future practices.

Similarly, Yeşilbursa (2011) emphasized the relationship between reflection and being critical by stating that reflective practice helps teachers develop critical thinking skills. According to Murphy (2014), purposes of reflective practice can be listed as (1) an extensive understanding of teaching and learning processes, (2) having knowledge about strategic options, (3) establishing one’s own theories in relation to teaching depending on practice, and (4) creating various learning opportunities for students. Achieving all these purposes may not always be an easy task for teachers; therefore, it inevitably necessitates making teachers become aware of how they could be involved in reflection. With regard to this, Gelter (2003) proposed that reflection should be taught because it is not a genetic disposition whereas Zeichner and Liston (1996) pointed out that teachers naturally reflected on their experiences. In light of this dichotomy, some researchers found that teachers may be inclined to reflect only descriptively in the absence of guidance (Yaylı, 2009).

Accordingly, individual reflective writings of participants have been utilized because in its nature, reflection is a process unique to each individual and there is a personal component of self-critical reflection (Smith, 2011). Collaboration between a university course and conducting observations in real English classes followed by reflections may provide a basis to minimize the negative effects of the theory-practice dilemma for teacher trainees as early as possible. Research questions below were formulated to direct the study:

1. How critical are EFL teacher trainees in their reflections?
2. Do reflections of EFL teacher trainees become more critical in time?
3. What are the benefits of observation and reflection for EFL teacher trainees?

2. Method

2.1. Participants

Participants were 49 (11 male, 38 female) third year students from the ELT department of Çukurova University. They were randomly chosen as participants upon their consent to being participants. Their ages ranged between 20 and 22. Before they started observations, they had already taken core methodology courses.

2.1. Data Collection Tool

Main data for the study were the written reflections of participants based on their observations of EFL teachers in local state schools. To make observations structured, participants formulated an observation form including eight sections composed of 40 close-ended items. Sections were related to topics such as preparation (4 items), language use (4 items), lesson presentation (10 items), classroom management (8 items), classroom atmosphere (3 items), and use of materials (5 items), error correction (3 items) and motivation (3 items). In responding to close-ended items in the form, participants' evaluations of EFL teachers were based on a four-point Likert scale ranging from "Excellent" to "Poor". After each week's observation, participants were required to write critical reflections.

2.1. Data Analysis

Reflections were analyzed in light of the reflection scale devised by Bain et al. (1999). The scale contains reporting, responding, relating, reasoning and reconstructing levels. Reporting is all about re-telling what happens without any comment. Responding is the reporting of feelings or judgment with little conceptualization. Relating describes building and understanding relations between concepts or needs for a change. The reasoning is integrating observations with theoretical concepts, personal experience or high conceptualization of concepts. Reconstructing is the exhibition of a high level of abstract thinking and formulating original conclusions or personal theories. For analyses of views on the reflection process, inductive content analysis was employed. Both authors were involved in analysis processes to ensure inter-rater reliability.

3. Findings

3.1. Criticality Level of Reflections

Reflections obtained from each participant four times were analyzed based on the five-point level of reflection scale of Bain et al. (1999) and were exposed to descriptive statistics via SPSS. Table 1 illustrates the analyses of critical reflections:

Table 1. Statistical results of critical reflections

Week	Reporting		Responding		Relating		Reasoning		Reconstructing	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
I	10.14	4.12	3.20	3.02	3.57	3.77	0.57	1.47	0.00	0.00
II	11.16	4.10	3.71	3.06	4.29	4.53	0.67	1.34	0.02	0.14
III	10.92	4.60	4.08	3.68	4.43	4.44	0.86	1.41	0.10	0.57
IV	10.0	4.52	4.16	3.37	4.76	4.30	1.08	1.73	0.12	0.53
Overall	41.43	14.02	15.22	11.71	17.06	15.22	3.04	4.33	0.24	0.92

Table 1 demonstrates mean and standard deviation (SD) scores of reflections for each week. It is understood that participants mostly wrote their reflections at reporting level ($X=41.43$) which means that most of them preferred to report what they observed without any personal comment or insight.

In contrast with a high level of reporting, the lowest mean score belonged to the level of reconstructing ($X=0.24$) which required participants to display abstract thinking, to base things on a personal theory or drawing original conclusions. There was approximately no indication of reconstructing in all reflections.

With regard to the other levels of reflection, it can be said that the mostly-employed reflection levels were found to be relating ($X=17.06$), responding ($X=15.22$) and reasoning ($X=3.04$) respectively. According to Table 2, there were no instances for participants to employ the level of reconstructing in the first week. Other striking points could be about the fact that the difference in mean scores of the level of reporting and responding or the difference between the relating and reasoning or reconstructing was accepted as high differences. In other words, participants tended to employ one of the levels of reflection more frequently than another one.

3.2. Change in Criticality Level of Reflections through Time

Findings were transformed into a bar chart to see the change in the criticality level of reflections as in Figure 1:

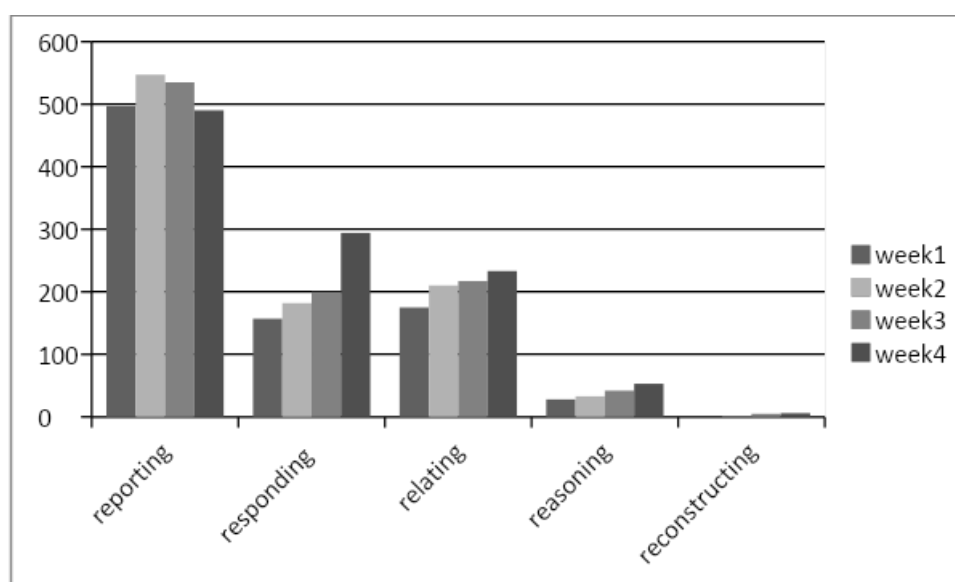


Figure 1. Change in criticality level of reflections

Figure 1 indicates a noticeable change in the level of responding which increased in the fourth week. There was not any important increase or decrease in the level of responding although participants employed the level of responding more as the weeks passed. When the level of reporting was examined, the use of it seemed to increase in the second week; then it started to decrease in the third and the fourth weeks. Concerning the levels of relating, reasoning and reconstructing, participants increasingly used them through time although that increase was not a statistically significant one.

3.3. Benefits of Observation and Reflection

Among participants, 35 of them responded to the question “Do you believe observation and reflection were useful for you?” The most frequent themes were presented in Table 2:

Table 2. Benefits of observation and reflection

Themes	f
Experiencing a real classroom/school atmosphere	12
Gaining new visions about teaching skills	11
Differentiating between good and bad aspects of teaching	9
Having an idea about a good and a bad teacher	8
Realizing the difference between theory and practice	8
Having an idea about future teaching career	7

Participants' notions about benefits of reflection and observation vary depending on their justifications and reasons; yet, the process of making observation and writing reflections on a regular basis is beneficial in a lot of ways for EFL teacher trainees. To exemplify, this process enabled them to experience a real classroom/school atmosphere, to gain new visions about teaching skills, to differentiate between good and bad aspects of teaching and so forth.

4. Conclusions

Participants' reflections were mostly at the reporting level which is Level 1 on a critical reflection scale. This shows that they usually avoid giving comments or insights regarding their observations as in the study of Yeşilbursa (2011). Namely, they are at the very beginning of being critical in their reflections. This maybe because of, as Yaylı (2009) argued, teachers may tend to reflect descriptively in the absence of guidance. However, in the present study, participants were guided about how they reflected in a critical manner throughout the process; they could not go beyond the level of reporting.

On the contrary, when the level of reconstructing is considered, participants could not reach a level of abstract thinking, developing personal theories or original conclusions. This signals that participants could not achieve critical reflection which they were supposed to do. It should be noted that one semester may not be a sufficient time to be able to become reflective practitioners because reflection is not an easy task in essence, especially for our participants who have not received any training on reflective practice.

The most frequent level of reflection was found to be responding and relating following the level of reporting. For the former one, participants were found to be able to do little conceptualization without giving reasons or alternatives. For the latter, they were able to build connections with prior experiences and make superficial explanations. This leads us to think that participants have been approaching at a moderate level of criticality in their reflections.

Regarding the change in the criticality of reflections, no significant change; neither an increase nor a decrease was found out. The mere observable change was at the level of responding which tended to increase in the fourth week. Interestingly, the level of reporting tended to increase in the second week; however, in the other weeks, it tended to show a slight decrease. Concerning other levels of reflection, they inclined to increase at least at a small extent as the time passed though participants were guided throughout the process by their tutor. To enhance criticality, Hickson (2011) suggests that one should understand experiences in their social context and realize how one can make use of those experiences to improve his/her future practices. For this reason, it would be better to educate our participants on the way of becoming reflective writers as Gelter (2003) proposed that reflection should be taught because it is not a genetic disposition. For instance, a more experienced peer could guide them in the reflection process since collaboration may help them become more critical reflection writers (Richards, 2008).

The most frequently-referred benefits of reflection were experiencing a real classroom environment, gaining new insights, realizing the gap between theory and practice, good and bad aspects of teaching, good and bad aspects of a teacher and future teaching career. That is, participants could not reach a high level of criticality in their reflections, but they mostly believed that the process of observations and reflection writing provided numerous benefits to them. This may indicate that even describing what is observed and thinking on it may create fruitful opportunities for EFL teacher trainees to take ownership of their professional development.

References

- Bain, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(1), 51–73.
- Farrell, T.S.C. (2007). *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflections in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Gelter, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon? *Reflective Practice*, 4(3), 337-344.
- Hickson, H. (2011). Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective. *Reflective Practice*, 12(6), 829-839.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York, NY: Routledge.
- Kayaoğlu, N., M., Erbay, Ş., & Sağlamel, H. (2016). Gaining insight into a novice teacher's initial journey through reflective practice. *Reflective Practice*, 17(2), 167-181.
- Murphy, J. M. (2014). Reflective teaching: Principles and practices. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.). (pp. 613–628). Boston, MA: National Geographic Learning.
- Richards, J.C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39(2), 158-177.
- Smith, E. (2011). Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 211-223.
- Şad, S. N. (2010). Theory-practice dichotomy: Prospective teachers' evaluations about teaching English to young learners. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(2), 22–53.
- Yaylı, D. (2009). Reflective practices of preservice teachers in a listening skill course in an ELT department. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 1, 1820-1824.
- Yeşilbursa, A. (2011). Reflection at the interface of theory and practice: an analysis of preservice English language teachers' written reflections. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 104-116.
- Zeichner, K. M., & Liston, D.P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Inc.

4-6 YAŞ ÇOCUK EĞİTİMİ VE ETKİNLİKLERİ PROGRAMINA KATILAN ANNELERİN PROGRAM HAKKINDAKİ VE PROGRAMIN ÇOCUKLARI İLE OLAN İLİŞKİLERİNE ETKİSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Feyza Uçar Çabuk

Dr., Isparta Halk Eğitim Merkezi, feyza_ucar@hotmail.com

Fatma Tezel Şahin

feyza_ucar@hotmail.com

Özet

Çocuğun hayatında ilk iletişime girdiği ve en yoğun etkileşimde bulunduğu kişiler anne ve babasıdır. Doğum öncesi dönemden itibaren, annenin çocuğun her türlü gelişim alanını etkilemesi ve ilk yıllardan itibaren çoğunlukla annenin bebeğin bakımından sorumlu olması düşünüldüğünde anne çocuk ilişkisinin önemi göz ardı edilemez. Annenin çocuğu ile kurduğu sağlıklı iletişim, anne ile çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilemektedir. Uygulanan eğitim programları ile ebeveynlere olumlu becerilerin kazandırılabilmesi düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Programına katılan annelerin program hakkındaki ve programın çocukları ile olan ilişkilerine etkisine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Halk Eğitim Merkezi Müdürlüğü'ne bağlı 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Programına devam eden, 4-6 yaş grubunda çocuğu olan çalışmaya katılmaya gönüllü 17 anne oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan, açık uçlu sorulardan oluşan Anne Görüşme Formu aracılığı ile toplanmıştır. Anne Görüşme Formu, programı değerlendirmeye yönelik sorulardan ve annelerin çocukları ile olan ilişkilerine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Anne Görüşme Formu, eğitim programına katılan annelere program sonrasında yüz yüze bireysel görüşme yapılarak uygulanmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda anneler çocukları ile daha iyi sıcak, samimi ilişki kurduklarını, etkili zaman geçirdiklerini ve oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca anneler programı çocukları ile ilişkilerini destekleme konusunda başarılı bulduklarını ve programı çevrelerine tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, 4-6 yaş çocuk eğitimi ve etkinlikleri programı, anne-çocuk, ilişki.

GİRİŞ

Küçük yaş çocukları, anne babalarını örnek alırlar, onlarla özdeşleşirler, onların tutum ve davranışlarını taklit ederek kendilerinde yerleştirmeye çalışırlar (Aksoy, 2005). Küçük yaş çocuklarının anneleri ile birlikte çalışmak çocukların gelişimleri için önem taşımaktadır (Gürşimşek, 2003; Yavuzer, 2003).

Anne, bebeğin bilgilerini ve algılarını öğrendiği, deneyimlerini paylaştığı ilk öğreticilerinin arasında ve en başında gelir. Annenin bebeğin altını değiştirme, banyosunu yaptırma, emzirme, besleme gibi fizyolojik ihtiyaçları ile sevgi, ilgi, şefkat gibi duygusal ihtiyaçlarını karşılaması anne ile bebek arasında sağlıklı ilişki kurulmasını ve temel güven duygusunun gelişmesini olumlu yönde etkiler (Berk, 2013).

Okul öncesi dönemde ebeveyn ile çocuk arasında kurulan sağlıklı ilişki, çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve diğer tüm gelişim alanlarını destekler ve sağlıklı bir kişilik geliştirmesine yardımcı olur. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleri ile çalışarak eğitim programları uygulamanın ve programın etkilerini araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Aile eğitim programları ile ilgili alan yazın tarandığında nicel çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Nitel araştırmalarda derinlemesine ve bütüncül bir anlayış kazanmak üzere gözlem, görüşme ve doküman toplama gibi veri toplama tekniklerinden faydalanılmaktadır. Sorgulanan olgu hakkında gerekli anlayışı sağlayacak veriyi ortaya çıkarması, konu hakkındaki farklı bakış açılarını görmeyi ve zamanı etkili kullanmayı sağlaması (Glesne, 2012) sebebiyle bu araştırmada görüşme tekniğinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın amacı, 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Programına katılan annelerin program hakkındaki ve programın çocukları ile olan ilişkilerine etkisine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Annelerin 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Programı sonrasında çocukları ile ilişkilerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Annelerin program sonrasında 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Nitel araştırma; görüşme, gözlem, doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır. (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden “görüşme” tekniğinden faydalanılmıştır. Görüşme, en az iki kişi arasında gerçekleştirilen belirli bir konu ile ilgili kişi(ler) hakkına bilgi toplamak amacıyla yürütülen iletişim sürecidir (Cansız-Aktaş, 2015).

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Halk Eğitim Merkezi Müdürlüğü'ne bağlı 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Programına devam eden, 4-6 yaş grubunda çocuğu olan çalışmaya katılmaya gönüllü 17 anne oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki annelerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Katılan Annelerin Demografik Özellikleri

	n	%
Yaş		
20-25	2	11,76
26-30	6	35,29
31-35	6	35,29
36-40	3	17,64
Öğrenim Durumu		
İlkokul	2	11,76
Ortaokul	3	17,64
Lise	11	64,70
Üniversite	1	5,88
Çalışma Durumu		
Çalışıyor	3	17,65
Çalışmıyor	14	82,35
Çocuğun Cinsiyeti		
Kız	10	58,82
Erkek	7	41,18
Kardeş Sayısı		
Tek çocuk	7	41,18
İki kardeş	5	29,41
Üç kardeş ve üzeri	5	29,41

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 1’de görüldüğü gibi, annelerin %11,76’sının 20-25 yaşında, %35,29’unun 26-30 yaşında, %35,29’unun 31-35 yaşında ve %17,64’ünün 36-40 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Annelerin %11,76’sının ilkököl, %17,64’ünün ortaokul, %64,70’inin lise mezunu ve %5,88’inin de üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir. Annelerin %17,65’inin çalıştığı, %82,35’inin çalışmadığı görülmektedir. Annelerin çocuklarının cinsiyetlerinin %58,82’sinin kız, %41,18’inin erkek olduğu saptanmıştır. Annelerin çocuklarının kardeş sayısı bakımından incelendiğinde, %41,18’inin tek çocuk, %29,41’inin iki kardeş ve %29,41’inin üç kardeş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Araştırmanın verileri; araştırmacılar tarafından hazırlanan, Genel Bilgi Formu ve Anne Görüşme Formu ile toplanmıştır. Genel Bilgi Formu, annelerin kişisel bilgilerini öğrenmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Anne Görüşme Formu; programı değerlendirmeye yönelik sorulardan ve annelerin çocukları ile olan ilişkilerine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunda toplam dokuz açık uçlu soru bulunmaktadır. Bunlardan bazıları: «Çocuğunuz ile konuşurken nelere dikkat edersiniz?», «4-6 Yaş Çocuk Eğitimi Ve Etkinlikleri Programına yönelik genel görüş ve önerileriniz nelerdir?»

Anne Görüşme Formu, eğitim programına katılan annelere program sonrasında yüz yüze bireysel görüşme yapılarak uygulanmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Görüşme formu, açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu yüzden annelerin her soruya ilişkin verdiği yanıtlar anne sayısı ile tam olarak uyumlayabilmektedir. Annelerin görüşleri, italik yazıyla yazılmış ve alıntının yapıldığı veri numarası parantez içinde verilmiştir. Buna göre anneler “A” olarak kodlanmış ve her anneye kodunun yanına “A1-A17” arasında olacak şekilde numara verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde annelerin çocukları ile ilişkileri ve program hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla hazırlanan Anne Görüşme Formu’nda yer alan bilgilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Programı Sonrasında Annelerin Çocukları İle İlişkilerine ve İletişimlerine Yönelik Görüşleri

	Anne f
Sıcak, samimi, iyi ilişki	14
Ben dilini kullanma	8
Çocukla göz teması kurma, başını okşama, hizasına eğilme	7
Güven verici bir ilişki	7
Sabırlı olma	6
Çocuğun olumlu davranışına odaklanma	5
Katılımlı dinleme	4
Küçük hataları görmezden gelme	3
Empati kurma	2
Oyunu iletişim aracı olarak kullanma	1

4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Programı sonrasında annelerin çocukları ile ilişkilerine ve iletişimlerine yönelik görüşleri incelendiğinde, 14 annenin sıcak, samimi, iyi ilişki kurmayı, 8 annenin ben dili kullanmayı, 7 annenin çocukla göz teması kurma, başını okşama ve hizasına eğilmeyi belirttikleri görülmektedir. 7 annenin güven verici ilişki, 6 annenin sabırlı olma, 5 annenin çocuğun olumlu davranışına odaklanma, 4 annenin katılımlı dinleme, 3 annenin küçük hataları görmezden gelme, 2 annenin empati kurma ve 1 annenin oyunu iletişim aracı olarak kullanmayı belirttikleri görülmektedir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Eğitim programı sonrasında annelerin çocukları ile ilişkilerine ve iletişimlerine yönelik görüşleri incelendiğinde en çok; sıcak, samimi, iyi ilişki kurma, ben dili kullanma ve göz teması kurma, başını okşama, hizasına eğilmeyi belirttikleri görülmektedir.

Bu soruya ilişkin annelerin bazı cevapları şu şekildedir:

«Kızım ile samimi bir ilişkimiz var. Onunla konuşurken göz teması kurmaya ve ben dilini kullanmaya özen gösteriyorum.» (A2)

«Oğlum ile iletişim kurarken onun başını okşuyorum, hizasına eğiliyorum. Artık daha sabırlıyım. Aramızdaki ilişki de daha sıcak.» (A3)

Tablo 3. 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Programı Sonrasında Annelerin Çocukları ile Konuşurken Nelere Dikkat Ettiklerine Yönelik Görüşleri

	Anne f
Çocuğun anlayabileceği net kısa cümleler kurma	8
Çocuk ile konuşurken baş sallayarak onaylama	7
Göz teması kurma	7
Ben dilini kullanma	7
Empati kurma	6
Çocuğa dokunma	5
Emir vermeme, öğüt vermeme, karşılaştırma yapmama	4
Yumuşak ses tonu kullanma	4

4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Programı sonrasında annelerin çocukları ile konuşurken nelere dikkat ettiklerine yönelik görüşleri incelendiğinde 8 annenin çocuğun anlayabileceği net kısa cümleler kurma, 7 annenin çocuk ile konuşurken baş sallayarak onaylama, 7 annenin göz teması kurma, 7 annenin ben dilini kullanma, 6 annenin empati kurma, 5 annenin çocuğa dokunma, 4 annenin emir vermeme, öğüt vermeme, karşılaştırma yapmama, 4 annenin yumuşak ses tonu kullanmayı belirttikleri görülmektedir.

Eğitim programı sonrasında annelerin çocukları ile konuşurken nelere dikkat ettiklerine yönelik görüşleri incelendiğinde en çok; çocuğun anlayabileceği net kısa cümleler kurma, baş sallayarak onaylama ve göz teması kurmayı belirttikleri görülmektedir.

Bu soruya ilişkin annelerin bazı cevapları şu şekildedir:

«Kızım ile konuşurken onun anlayabileceği net cümleler kuruyorum. Göz teması kuruyorum ve hizasına eğiliyorum.» (A8)

«Çocukları dinlerken başımı sallayarak onaylamaya, göz teması kurmaya özen gösteriyorum. Kısa net ifadeler kullanıyorum.» (A9)

Tablo 4. 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Eğitim Programı Sonrasında Annelerin Çocuklarını Dinlerken Nelere Dikkat Ettiklerine Yönelik Görüşleri

	Anne f
Çocuğun konuşmasını sonuna kadar dinleme	7
Göz teması kurarak dinleme	6
Sakin kalarak dinleme	4
Çocuğun hizasına eğilme	4
Başını sallayarak onaylama	4
Çocuğa dokunma (sırtını sıvazlama, başını okşama gibi.)	3
Çocuğu katılımlı dinleme	3
Empati kurma	2

4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Eğitim Programı sonrasında annelerin çocuklarını dinlerken nelere dikkat ettiklerine yönelik görüşleri incelendiğinde 7 annenin çocuğun konuşmasını sonuna kadar dinleme, 6 annenin göz teması kurarak dinleme, 4 annenin sakın kalarak dinleme, 4 annenin çocuğun hizasına eğilme, 4 annenin başını sallayarak onaylama, 3 annenin çocuğa dokunma, 3 annenin çocuğu katılımlı dinleme ve 2 annenin empati kurmayı belirttikleri görülmektedir.

Eğitim Programı sonrasında annelerin çocuklarını dinlerken nelere dikkat ettiklerine yönelik görüşleri incelendiğinde en çok; çocuğun konuşmasını sonuna kadar dinleme, göz teması kurarak dinleme ve sakın kalarak dinlemeyi tercih ettikleri görülmektedir.

Bu soruya ilişkin annelerin bazı cevapları şu şekildedir:

« Kızımın cümlesini sonuna kadar bitirmesini bekliyorum. Göz teması kuruyorum ve sakın kalarak dinliyorum.» (A10)

«Oğlumu dinlerken hizasına eğiliyorum ve gözlerine bakıyorum. Empati kuruyorum.» (A11)

Tablo 5. 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Eğitim Programı Sonrasında Annelerin Çocukları İle Oyun Oynayıp Oynamadıklarına ve Oynama Sıklıklarına Yönelik Görüşleri

	Anne f
Oyun oynarım	17
Çocuk ile sık sık oyun oynama	15
Her gün oynama	8
Çocuk ile her an her yerde oyun oynama	3

4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Programı sonrasında annelerin çocukları ile oyun oynayıp oynamadıklarına ve oynama sıklıklarına yönelik görüşleri incelendiğinde 17 annenin oyun oynadığı görülmektedir. 15 annenin çocuğu ile sık sık oyun oynadığı, 8 annenin her gün oynadığı, 3 annenin çocuk ile her an her yerde oyun oynamayı belirttiği görülmektedir.

Eğitim Programı sonrasında annelerin çocukları ile oyun oynayıp oynamadıklarına ve oynama sıklıklarına yönelik görüşleri incelendiğinde; annelerin tamamının çocukları ile oyun oynadıkları görülmektedir.

Bu soruya ilişkin annelerin bazı cevapları şu şekildedir:

“ Kızım ile sık sık oyun oynuyoruz.” A(1)

“Programda etkinlikler yapmamız benim kızım ile oyun oynamamı sağladı.” A(16)

Tablo 6. 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Eğitim Programı Sonrasında Annelerin Programın Kendilerine Neler Kazandırdığına Yönelik Görüşleri

	Anne f
Çocuk ile daha iyi ilişki ve iletişim kurma	17
Çocuk ile etkili zaman geçirme	14
Çocuk ile etkinlik yapma	9
Çocuğu anlama	9
Çocuk ile daha çok oyun oynama	8
Ben dilini kullanma	6
Kendini geliştirme	6
İletişimde yaptığı yanlışlarını görme	5
Kendini daha iyi ifade edebilmeli	4
Katılımlı dinleme	4

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Eğitim Programı sonrasında annelerin programın kendilerine neler kazandırdığına yönelik görüşleri incelendiğinde 17 annenin çocuk ile daha iyi ilişki ve iletişim kurma, 14 annenin çocuk ile etkili zaman geçirme, 9 annenin çocuk ile etkinlik yapmayı belirttikleri görülmektedir. 9 annenin çocuğu anlama, 8 annenin çocuk ile daha çok oyun oynama, 6 annenin ben dilini kullanma, 6 annenin kendini geliştirme, 5 annenin iletişimde yaptığı yanlışlarını görme, 4 annenin kendini daha iyi ifade edebilme, 4 annenin katılımlı dinlemeyi belirttikleri görülmektedir.

Eğitim Programı sonrasında annelerin programın kendilerine neler kazandırdığına yönelik görüşleri incelendiğinde en çok; çocuk ile daha iyi ilişki ve iletişim kurma, çocuk ile etkili zaman geçirme, çocuk ile etkinlik yapma ve çocuğu anlamayı belirttikleri görülmektedir.

Bu soruya ilişkin annelerin bazı cevapları şu şekildedir:

«Program bana birçok şeyi bir arada kattı. Artık oğlum ile daha iyi iletişim kuruyorum. Onunla etkili zaman geçiriyorum. Onunla konuşurken ben dilini kullanıyorum. .» (A6)

«Çocuğumu daha iyi anladığımı düşünüyorum.» (A13)

Tablo 7. 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Eğitim Programı Sonrasında Annelerin Programa Yönelik Genel Görüşleri ve Önerileri

	Anne f
Programı çocuk ile etkili zaman geçirme konusunda başarılı bulma	16
Programı çocuk ile ilişkiyi ve iletişimi destekleme konusunda başarılı bulma	14
Çocuğun gelişimine katkı sağlama	12
Eğitim programlarının artırılması	8
Kendini geliştirme	6
Çocuğunu tanımayı sağlama	3

4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Eğitim Programı sonrasında annelerin programa yönelik genel görüşleri ve önerileri incelendiğinde 16 annenin programı çocuk ile etkili zaman geçirme konusunda başarılı bulma, 14 annenin programı çocuk ile ilişkiyi ve iletişimi destekleme konusunda başarılı bulma, 12 annenin çocuğun gelişimine katkı sağlamayı belirttikleri görülmektedir. 8 anne eğitim programlarının artırılması, 6 anne kendini geliştirme, 3 anne çocuğu tanımayı sağlamayı belirttikleri görülmektedir.

Eğitim Programı sonrasında annelerin programa yönelik genel görüşleri ve önerileri incelendiğinde en çok; programı çocuk ile etkili zaman geçirme konusunda başarılı bulma, çocuk ile ilişkiyi ve iletişimi destekleme konusunda başarılı bulma ve çocuğun gelişimine katkı sağladığını belirttikleri görülmektedir.

Bu soruya ilişkin annelerin bazı cevapları şu şekildedir:

«Programdan sonra kızım ile daha etkili zaman geçirmeye başladım. Aramızdaki ilişki de daha sıcak. Bu eğitim ile kendimi de geliştirme fırsatı buldum. Teşekkürler.» (A1)

«Bu programdan sonra çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi oldum ve oğlum ile daha iyi ilişki kurdum.» (A15)

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 8. 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Eğitim Programı Sonrasında Annelerin Programa Yönelik Eleştirileri, Programın Süresine ve Programı Çevresine Tavsiye Edip Etmediğine ve Beklentisini Karşılayıp Karşılamadığına Yönelik Görüşleri

	Anne f
Herhangi bir olumsuz eleştirim yok	17
Program süresi uygun	11
Programı tavsiye etme	17
Programın beklentiyi karşılaması	17

4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Eğitim Programı sonrasında annelerin programa yönelik eleştirileri, programın süresine ve programı çevresine tavsiye edip etmediğine ve beklentisini karşılayıp karşılamadığına yönelik görüşleri incelendiğinde 17 anne herhangi bir olumsuz eleştirinin olmadığını, 11 anne program süresini uygun bulduğunu belirtmektedir. Annelerin tamamı programı çevrelerine tavsiye ettiklerini ve programın beklentilerini karşıladığını belirtmişlerdir.

Bu soruya ilişkin annelerin bazı cevapları şu şekildedir:

«Programa yönelik bir eleştirim bulunmuyor. Komşularıma da katılmaları için tavsiyede bulunacağım.» (A3)

«Program beklentimi karşıladı. Çevremdekilere tavsiye edeceğim.» (A9)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Programı sonrasında anneler çocukları ile ilişkilerine ve iletişimlerine yönelik görüşlerinde en çok; sıcak, samimi ilişki kurma, ben dili kullanma ve göz teması kurmayı belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan bir annenin görüşü, «Kızım ile samimi bir ilişkimiz var. Onunla konuşurken göz teması kurmaya ve ben dilini kullanmaya özen gösteriyorum.» (A2) şeklindedir. Eğitim programında ‘4-6 yaş çocuğunun gelişim özellikleri’, ‘ebeveyn çocuk iletişimi’, ‘anne baba tutumları’ gibi konuların irdelenmesinin annelerin çocukları ile ilişkilerini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Bununla birlikte eğitim programında annelerin 4-6 yaş çocuk etkinlikleri hazırlayarak evde çocukları ile birlikte zaman geçirmeleri çocukları ile ilişkilerini kuvvetlendirenler arasında söylenebilir. Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar (2004) tarafından yapılan çalışmada elverişsiz koşullardan gelen çocukların annelerine Anne destek programı uygulamış ve program sonrasında anneler ile görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Programa katılan anneler bu çalışmaya benzer olarak çocukları ile daha iyi ilişki kurduklarını belirtmişlerdir. Özel ve Zelyurt (2016) tarafından yapılan çalışmada, 5-7 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlere verilen anne baba eğitim programının aile-çocuk ilişkisine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubu annelerin çocukları ile ilişkilerinin olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Programı sonrasında anneler çocukları ile konuşurken nelere dikkat ettiklerine yönelik görüşlerinde en çok; çocuğun anlayabileceği net kısa cümleler kurma, başını sallayarak onaylama ve göz teması kurmayı belirtmişlerdir. Annelerin çocuklarını dinlerken nelere dikkat ettiklerine yönelik görüşlerinde en çok; çocuğun konuşmasını sonuna kadar dinleme, göz teması kurarak dinleme ve sakin kalarak dinlemeyi belirtmişlerdir. Eğitim programından sonra annelerin görüşlerinden bazıları «Kızım ile konuşurken onun anlayabileceği net cümleler kuruyorum. Göz teması kuruyorum ve hizasına eğiliyorum.» (A8) şeklindedir. Eğitim programından sonra annelerin çocuklarını dinlerken etkili iletişim becerilerinden faydalandıkları söylenebilir. Bu bulgu, Sevinç ve Evirgen (2004) tarafından yapılan çalışmada annelere uygulanan anne destek programının sonunda, programa

katılan annelerin çocuklarını daha iyi dinledikleri bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Benzer bir diğer çalışmada, Temiz (2014) 6 yaş çocuğu olan annelere Anne Çocuk İletişim Becerileri Eğitimi programını uygulamış, annelerin konuşma ve dinleme becerilerinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma, 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Eğitim Programından sonra annelerin çocukları ile konuşmalarının ve çocuklarını dinlemelerinin olumlu yönde etkilenmesi bakımından benzerlik göstermektedir. Anneler ile yapılan benzer bazı çalışmalarda da (Arabacı, 2011; Atan, 2016; Basit, 2017; Göktaş, 2015; Uçar Çabuk & Tezel Şahin, 2017) anne eğitim programı uygulanan annelerin çocukları ile iletişim becerilerinin olumlu etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Annelerin çocukları ile oyun oynayıp oynamadıklarına ve oynama sıklıklarına yönelik görüşlerinde, programa katılan annelerin tamamı çocukları ile oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Programında çocukluk döneminde oyun ve oyunun önemi konularına değinilmiştir. Ayrıca program süresince anneler, çocuklarının gelişim döneminin özelliklerine uygun olarak etkinlikler hazırlamış ve evde çocukları ile uygulamışlardır. Annelerin tamamının çocukları ile oyun oynamaları, programda uygulanan etkinliklerin işlevsel olduğunun göstergesidir. Uçar Çabuk (2017) tarafından yapılan benzer çalışmada, Ebeveyn çocuk iletişimi eğitim programının ebeveyn çocuk iletişimi ve ilişkisi üzerine etkisi araştırılmıştır. Eğitim programı oturumlarında 'Ailece etkinlik yapıyoruz' adlı çalışmalar uygulanmıştır. Programdan sonra; deney grubu ebeveynlerin tamamı çocukları ile oyun oynadıklarını belirtmişlerdir.

4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Eğitim Programı sonrasında annelerin programın kendilerine neler kazandırdığına yönelik görüşlerinde en çok; çocuk ile daha iyi ilişki ve iletişim kurma, çocuk ile etkili zaman geçirme ve çocuk ile etkinlik yapmayı belirtmişlerdir. Annelerin programa yönelik genel görüşleri ve önerilerinde programı çocuk ile etkili zaman geçirme konusunda başarılı bulduklarını, programı çocuk ile ilişkiyi ve iletişimi desteklemede başarılı bulduklarını ve çocuğun gelişime katkı sağladığını belirtmişlerdir. Eğitim programından sonra annelerin görüşlerinden bazıları "*Kızım ile etkili zaman geçirmeye başladım. Onunla daha iyi iletişim kurabiliyorum*" şeklindedir. Annelerin programa gönüllü, devamlı ve aktif katılımlarının sağlanması, program süresince etkinlik uygulamalarının gerçekleştirilmesi, farklı yöntem ve tekniklerden faydalanılması olumlu artışı destekleyenler arasında sayılabilir. D'Aoust (2008), eğitim programıyla desteklenen annelerin çocukla yakınlık kurma ve disiplin sağlama konusunda daha çok gelişim gösterdiğini ve çocuklarıyla olumlu ilişkiler gerçekleştirdiklerini belirtmektedir.

Programa yönelik annelerin görüşlerinde herhangi bir olumsuz eleştiri bulunmamaktadır. Annelerin çoğu program süresini uygun bulduklarını söylemişlerdir. Programa katılan annelerin tamamı çevresindeki kişilere programı tavsiye edeceklerini belirtmişlerdir. Annelerin tamamının 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Eğitim Programı'nı çevresindeki kişilere tavsiye etmeleri, programın faydalı olduğuna inanmalarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırma sonucunda şu öneriler verilebilir:

- 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Programı, Halk Eğitim Merkezleri Müdürlüklerince yürütülen bir programdır. Aile eğitiminin ve anne-çocuk ilişkisinin önemi düşünülerek okullar ile işbirliği arttırılabilir ve aile katılım çalışmaları planlanabilir.
- Yapılan çalışmada, 4-6 Yaş Çocuk Eğitimi ve Etkinlikleri Programı'nın anne çocuk ilişkisine etkisi araştırılmıştır. Farklı ölçme araçları kullanılarak programın çocuk üzerindeki etkileri araştırılabilir.

- Aynı Eğitim Programı uygulanarak boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, MEB ve üniversite gibi diğer kurumlarla işbirliği yapılarak programlar yaygınlaştırılabilir.

Kaynakça

- Aksoy, A. B. (2005). Farklı kültürlerde ebeveynlik. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 333-338.
- Arabacı, N. (2011). *Anne-baba çocuk iletişimini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi ve anne-baba çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar. Doğum öncesinden orta çocukluğa*. (N. Işıkoğlu-Erdoğan, Çev.). Ankara:Nobel.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler, öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Cansız-Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 337-371), Ankara: Pegem.
- D'Aoust, R. F. (2008). *The impact of early childhood poverty on academic achievement and the influence of supportive parenting* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304510706?pq-origsite=gscholar>.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitimde aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 125-144.
- Güven, G. (2011). *Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. & Cemalcılar, Z. (2004). *Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri: Erken destek projesinin ikinci takip araştırmasının ön bulguları*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı.
- Kılınç, F. (2011). *Anne eğitim programı ile anne çocuk etkileşim programının 24-36 aylık çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kurtulmuş, Z. (2003). *Anne eğitim programının 4-6 yaş grubu çocuğu olan alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne davranışları üzerindeki ve annelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerine ilişkin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mahoney, G., Kaiser, A., Girolameto, L., Macdonald, J., Robinson, C. Safford, P. and Spiker, D. (1999). Parent Education in Early Intervention: A call for a renewed Focus. *TECSE*, 19(3)131-140.
- Özel, E. & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 36, 9-34.
- Sevinç, M. & Evirgen, Ş. (2004). Küçükçekmece Okulöncesi Eğitim Merkezinde Verilen Okul Destekli Anne Eğitim Programının Anneler Üzerindeki Etkileri. *Kültürlerin Buluşması: Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimine Yansımaları*. İstanbul: OMEP, 99-119.

- Temiz, G. (2014). *Anne çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2016). *Anne baba eğitimi ve aile katılımı*. Ankara: İstatistik Dünyası.
- Uçar Çabuk, F. & Tezel Şahin F. (2017). Anne eğitim programı'nın anne çocuk iletişimine etkisinin incelenmesi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 9(35), 270-279. <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>.
- Uçar Çabuk, F. (2017). *Ebeveyn çocuk iletişimi eğitim programının ebeveyn çocuk ilişkisine ve iletişimine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (2003). *Yaygın anne baba tutumları ana baba okulu*. İstanbul: Remzi.

ANNE EĞİTİM PROGRAMININ ANNE ÇOCUK İLİŞKİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Feyza Uçar Çabuk

Isparta Halk Eğitim Merkezi, feyza_ucar@hotmail.com

Fatma Tezel Şahin

feyza_ucar@hotmail.com

Özet

Okul öncesi dönem çocukları birçok uyarıcıya açıktırlar. Bu dönemde çocuğun çevresindekilerle kurduğu olumlu ve olumsuz iletişim ortamı, çocuğun gelişimini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun hayatını etkileyen en önemli kişilerden birisi annedir. Anne, bebeğin ilk bilgilerini ve algılarını öğrendiği, deneyimlerini paylaştığı ilk öğreticilerinin arasında ve en başında gelir. Dünyaya geldiği andan itibaren zamanının çoğunu annesiyle geçiren bebek, yaşamı annesi ile öğrenir. Doğum öncesi dönemde başlayan anne çocuk ilişkisi, çocuk ile annesi arasında paylaşılan, sözel ve sözel olmayan iletişim yollarından faydalanan karşılıklı ilişki olarak tanımlanmaktadır. Annenin çocuğu ile kurduğu sağlıklı iletişim, anne ile çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilemektedir. Annelere olumlu iletişim becerileri kazandırmanın ve anne çocuk arasında sağlıklı bir iletişim sağlamanın en işlevsel yollarından birinin iyi yapılandırılmış eğitim programlarının olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı Anne eğitim programının anne çocuk ilişkisine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 4-6 yaş çocuk eğitimi ve etkinlikleri programına devam eden, okul öncesi dönemde çocuğu olan çalışmaya katılmaya gönüllü olan, 20 anne deney grubu ve programa katılmayan okul öncesi dönemde çocuğu olan 20 anne kontrol grubu olmak üzere toplam 40 anne oluşturmuştur. Çalışma ön ve son test, kontrol gruplu desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anne ve çocuklar hakkında bilgi almak amacıyla Genel Bilgi Formu ve annelerin çocukları ile ilişkisini değerlendirmek amacıyla Pianta (1992) tarafından geliştirilen, Tezel-Şahin danışmanlığında Özkan (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği kullanılmıştır. Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği; olumlu ilişki, çatışma ve bağlanma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 22 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; Anne eğitim programının anne çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anne-çocuk ilişkisi, anne eğitim programı, okul öncesi.

GİRİŞ

Çocuğun hayatında en yoğun etkileşimde bulunduğu ve birlikte en uzun zaman geçirdiği kurum ailesidir. Aile; çocuğun doğum öncesi dönemden başlayarak hayatı boyunca yaşamını etkileyen, toplumsal yapının temel taşlarından biridir. Aile aynı zamanda çocuğun duygularının oluştuğu, çocukta duygusal becerilerin geliştiği ve ilişkilerin deneyimlendiği ortamı oluşturan kurumdur. Çocukların ruh ve beden sağlığı için gerekli ilgi, sevgi, şefkat ve bakımı bulabilecekleri en doğal mekan aile ortamıdır. Çocuğun gereksinimleri genellikle anne başta olmak üzere ailesi tarafından karşılanır ve çocuk eğitiminin temeli ailede atılır. (Köksal Akyol, 2003; Tezel Şahin & Özyürek, 2010).

Aile eğitimi, anne baba ve çocuğa bakan kişilerin çocuk yetiştirme becerileri ve çocukların yeteneklerini geliştirmelerini sağlama süreçleri olarak tanımlanır (Mahoney ve diğ., 1999: 138). Aile eğitim programları, ailelerin anne babalık becerilerini ve bilgilerini geliştirme, çocuk gelişimi ve ailelerin sorunlarıyla başa çıkabilme deneyimlerini geliştirmeye odaklanmış programlardır. Aile eğitim programları ile anne babalık becerileri artan ailelerin, çocukların gelişim ve gereksinimlerine olan duyarlılığı da artmaktadır (Tezel Şahin & Özyürek, 2016).

Eğitim programına katılan anne babaların, programın tamamlamasından sonra çocukların gelişimini destekleme, çocukları ile olumlu ilişki içinde olma ve onları daha iyi anlama,

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

sonraki yıllarda çocuklarının ödevlerine daha fazla yardımcı olma, öğretmede teşvik, olumlu geri besleme, akıl yürütme ve bilişsel yaklaşımları kullanmalarında olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür (Güven, 2011). Anneler, çocuk eğitimi ve gelişimi konularında bilinçlendirildiğinde, çocuklarına anlamlı bir destek verebilmekte ve gelişimlerini olumlu etkileyebilmektedirler. Bu bağlamda annelere uygulanan eğitim programının etkilerini araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı Anne eğitim programının anne çocuk ilişkisine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1.Kontrol ve deney grubu annelerin Çocuk ebeveyn ilişki ölçeği ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 2.Kontrol ve deney grubu annelerin Çocuk ebeveyn ilişki ölçeği son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 3.Deney grubu annelerin Çocuk ebeveyn ilişki ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Kontrol grubu annelerin Çocuk ebeveyn ilişki ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, ön test son test kontrol gruplu modelde gerçekleştirilmiştir. Ön test- son test kontrol gruplu modelde iki örnek grup bulunur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün ve diğ., 2009). Desende bağımlı değişken, okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ile anneleri arasındaki anne çocuk ilişkisidir. Bağımsız değişken ise Anne eğitim programı'dır. Çalışmada deney grubundaki annelere Anne eğitim programı uygulanırken, kontrol grubundaki anneler doğal süreçlerine bırakılmıştır.

2016-2017 eğitim öğretim yılında 4-6 yaş çocuk eğitimi ve etkinlikleri programına katılan 28 anne bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 4-6 yaş çocuk eğitimi ve etkinlikleri programına düzenli olarak devam eden, okul öncesi dönemde çocuğu olan çalışmaya katılmaya gönüllü olan, 20 anne deney grubu ve programa katılmayan okul öncesi dönemde çocuğu olan 20 anne kontrol grubu olmak üzere toplam 40 anne oluşturmuştur.

Çalışma grubundaki annelerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubu annelerin demografik özellikleri

	Deney		Kontrol	
	n	%	N	%
Yaş				
20-25	3	15,00	4	20,00
26-30	7	35,00	5	25,00
31-35	6	30,00	5	25,00
36-40	4	20,00	6	30,00
Öğrenim Durumu				
İlkokul	3	15,00	4	20,00
Ortaokul	5	25,00	6	30,00
Lise	11	55,00	10	50,00
Üniversite	1	5,00	-	-
Çalışma Durumu				
Çalışıyor (Serbest meslek)	3	15,00	1	5,00
Çalışmıyor	17	85,00	19	95,00

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Çocuğun Cinsiyeti				
Kız	12	60,00	9	45,00
Erkek	8	40,00	11	55,00
Kardeş Sayısı				
Tek çocuk	9	45,00	10	50,00
İki kardeş	6	30,00	7	35,00
Üç kardeş ve üzeri	5	25,00	3	15,00

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney grubu annelerin %15,00’inin 20-25 yaşında, %35,00’inin 26-30 yaşında, %30,00’unun 31-35 yaşında ve %20,00’sinin 36-40 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu annelerin ise %20,00’sinin 20-25 yaşında, %25,00’inin 26-30 yaşında, %25,00’inin 31-35 yaşında ve %30,00’unun 36-40 yaş ve üzerinde olduğu saptanmıştır.

Deney grubu annelerin %15,00’inin ilkökul , %25,00’inin ortaokul, %55,00’inin lise mezunu ve %5’inin de üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu annelerin ise %20,00’sinin ilkökul, %30,00’unun ortaokul, %50,00’sinin lise mezunu olduğu belirlenmiştir.

Deney grubu annelerin %15,00’inin çalıştığı, %85,00’inin çalışmadığı, kontrol grubu annelerin ise %5,00’inin çalıştığı, %95,00’inin çalışmadığı görülmektedir.

Deney grubu annelerin çocuklarının cinsiyetlerinin %60,00’inin kız, %40,00’inin erkek olduğu, kontrol grubu annelerin ise %45,00’inin kız, %55,00’inin ise erkek olduğu saptanmıştır.

Deney grubu annelerin çocuklarının kardeş sayısı bakımından incelendiğinde, %45,00’inin tek çocuk, %30,00’unun iki kardeş ve %25,00’inin üç kardeş ve üzeri olduğu saptanmıştır. Kontrol grubu annelerin çocuklarının ise, %50,00’sinin tek çocuk, %35,00’inin iki kardeş ve %15,00’inin ise üç kardeş ve üzeri olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Annelerin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla Genel Bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada 4-6 yaş grubu çocuğa sahip annelerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin belirlenmesi amacıyla Pianta (1992) tarafından geliştirilen (Child-Parent Relationship Scale), Özkan tarafından Tezel Şahin (2014) danışmanlığında Türkçeye uyarlanan “Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin olumlu ilişki alt boyutunun Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,722; çatışma alt boyutu için 0,742 ve bağlanma alt boyutunda da 0,531 olarak hesaplanmıştır (Özkan, 2014, s.58).

Olumlu İlişki Alt Boyutu

Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinde olumlu algı ve davranışlarını içerir. “Çocuğum üzgün olduğunda benim kendisini rahatlatmamı bekler.” “Çocuğumun ne hissettiğini anlamak benim için kolaydır.” maddeleri olumlu ilişki alt boyutunu ölçen maddelerinden bazılarıdır.

Çatışma Alt Boyutu

Ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerinin çatışma boyutunu içerir. “Çocuğum kötü bir ruh halinde olduğunda uzun ve zor bir gün geçireceğimizi bilirim.”, “Çocuğum gerçek niyetini saklayarak benden faydalanmak ister ya da beni kullanır.” maddeleri çatışma alt boyutunu ölçen maddelerden bazılarıdır.

Bağlanma Alt Boyutu

Çocukların ebeveynlerine bağlanma davranışı göstermeleriyle ilgili boyutu içerir. “Çocuğum gerçekten yardıma ihtiyacı olmasa bile benden yardım ister.”, “Çocuğum benim fiziksel

yaklaşımından ya da dokunmamdan rahatsız olur.” maddeleri bağlanma alt boyutunu ölçen maddelerden bazılarıdır.

Ölçek kapsamında yer alan her bir madde 5’li likert tipinde hazırlanmış ve 1; kesinlikle uygun değil, 2; uygun değil, 3; kararsızım, 4; uygun olabilir ve 5; ise kesinlikle uygun ifade edecek şekilde sıralanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu ilişkiyi yansıtmaktadır. Çatışma alt boyutunda yer alan maddeler ters çevrilerek kodlanır ve alınan yüksek puanlar çatışma olmadığını gösterir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu annelere Genel Bilgi Formu ve Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği tanışma toplantısında (Kasım 2016) ön test olarak uygulanmıştır. Eğitim programı, deney grubu annelere 15 Kasım 2016- 3 Nisan 2017 tarihleri arasında haftada üç gün, günde beş saat olmak üzere toplam 296 saat uygulanmıştır. Programın uygulanmasında annelerin ilgisini çekmek ve kalıcılığı arttırmak amacıyla farklı yöntem ve tekniklerden faydalanılmıştır. Deney ve kontrol grubu annelere eğitim programı tamamlandıktan sonra Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 22 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağıldığından dolayı gruplar arasında bağımsız gruplarda t testi, grup içi ön-son test karşılaştırmalarında ise eşleştirilmiş gruplarda t testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup, $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

BULGULAR

Tablo 2. Deney ve kontrol grubu annelerin ÇEİÖ ilişkin ön test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik student t testi

		N	$\bar{X}$	Ortanca	ss	t	p
Olumlu İlişki Boyutu	Deney	20	30,50	30,00	3,53	-0,817	0,419
	Kontrol	20	31,35	31,00	3,03		
Çatışma Boyutu	Deney	20	24,60	25,00	3,23	1,5	0,131
	Kontrol	20	23,05	23,00	3,12		
Bağlanma Boyutu	Deney	20	14,45	14,50	3,32	0,194	0,847
	Kontrol	20	14,25	13,50	3,21		

Tablo 2’ye bakıldığında, ÇEİÖ olumlu ilişki [$t(19) = -0.817$, $p > 0.05$], çatışma [$t(19) = 1.5$, $p > 0.05$], bağlanma [$t(19) = 0.194$, $p > 0.05$] alt boyutlarında deney grubunun ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuca göre, grupların birbirine benzer olduğu düşünülebilir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubu annelerin ÇEİÖ ilişkin son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik student t testi

		N	$\bar{X}$	Ortanca	ss	t	p
Olumlu İlişki Boyutu	Deney	20	54,00	54,00	2,15	25,7	0,0001
	Kontrol	20	30,30	30,00	3,51		
Çatışma Boyutu	Deney	20	49,30	50,00	2,64	30,1	0,0001
	Kontrol	20	23,25	23,00	2,83		
Bağlanma Boyutu	Deney	20	32,60	32,50	1,70	23,06	0,0001
	Kontrol	20	14,05	14,00	3,17		

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 3'e bakıldığında ÇEİÖ olumlu ilişki [$t(19)=25.7$, $p<0.05$], çatışma [$t(19)=30.1$, $p<0.05$], bağlanma [$t(19)=23.06$, $p<0.05$] alt boyutlarında deney grubunun ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Deney grubunun son test puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, 4-6 yaş çocuk eğitimi ve etkinlikleri programının etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Deney grubu annelerin ÇEİÖ ön test – son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımlı grupta t testi sonuçları

	n	$\bar{X}$	Ortanca	ss	t	p
Olumlu İlişki Boyutu (Ön test)	20	30,50	30,00	3,53	-24,4	0,0001
Olumlu İlişki Boyutu (Son test)	20	54,00	54,00	2,15		
Çatışma Boyutu (Ön test)	20	24,60	25,00	3,23	-26,2	0,0001
Çatışma Boyutu (Son test)	20	49,30	50,00	2,64		
Bağlanma Boyutu (Ön test)	20	14,45	14,50	3,32	-28,09	0,0001
Bağlanma Boyutu (Son test)	20	32,60	32,50	1,70		

Tablo 4'e bakıldığında, deney grubunda yer alan annelerin ÇEİÖ puanlarına yönelik ön test-son test puanları olumlu ilişki alt boyutunda [$t(19)=-24.4$, $p<0.05$], çatışma alt boyutunda [$t(19)=-26.2$, $p<0.05$], bağlanma alt boyutunda [$t(19)=-28.09$, $p<0.05$] anlamlı düzeyde artış göstermektedir.

Bu sonuca göre, 4-6 yaş çocuk eğitimi ve etkinlikleri programının, annelerin çocukları ile ilişkilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 5. Kontrol grubu annelerin ÇEİÖ ön test – son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımlı grupta t testi sonuçları

	n	$\bar{X}$	Ortanca	ss	t	P
Olumlu İlişki Boyutu (Ön test)	20	31,35	31,00	3,03	2,1	0,053
Olumlu İlişki Boyutu (Son test)	20	30,30	30,00	3,51		
Çatışma Boyutu (Ön test)	20	23,05	23,00	3,12	-0,181	0,858
Çatışma Boyutu (Son test)	20	23,25	23,00	2,83		
Bağlanma Boyutu (Ön test)	20	14,25	13,50	3,21	0,507	0,618
Bağlanma Boyutu (Son test)	20	14,05	14,00	3,17		

Tablo 5'e bakıldığında, kontrol grubunda ÇEİÖ puanlarına yönelik ön test- son test puanları arasında olumlu ilişki alt boyutunda [$t(19)=2.1$, $p>0.05$], çatışma alt boyutunda [$t(19)=-0.181$, $p>0.05$], bağlanma alt boyutunda [$t(19)=0.507$, $p>0.05$] anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Her hangi bir eğitim almayan kontrol grubu annelerinin, ön test son test puanları arasında anlamlı farklılığın olmaması beklenen bir durumdur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Anne baba eğitim programlarının genel amaçları; anne ve babaların özgüvenini geliştirmek, olumsuz davranışlarını değiştirmek, anne-babaları ve diğer aile üyelerini çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitimiyle ilgili konularda desteklemektir (Kılınç, 2011; Kurtulmuş, 2003; Tezel-Şahin & Özyürek, 2016). Anne eğitim programının anne çocuk ilişkisine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmaya 20 anne deney grubu 20 anne kontrol grubu olmak üzere toplam 40 anne katılmıştır. Araştırmanın verileri Genel Bilgi Formu ve Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği ile toplanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki annelerin ÇEİÖ olumlu ilişki, çatışma, bağlanma alt boyutu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenen bu çalışmada, programa katılan grupların birbirine benzer olduğu söylenebilir. Büyüköztürk (2007)'e göre kontrollü

ön test ve son test modelli çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olması gerekmektedir.

ÇEİÖ'nün tüm alt boyutlarında son test puanları bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Deney grubu annelerin ÇEİÖ son test puanları, kontrol grubu annelerin ÇEİÖ son test puanlarına göre yüksektir. Deney grubu annelerin ÇEİÖ son test puanlarının yüksek olmasında Eğitim programının etkili olduğu ve deney grubu anneler ile çocukları arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirdiği söylenebilir.

Kontrol grubu annelerde ÇEİÖ'nün tüm alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Deney grubu annelerde ÇEİÖ'nün tüm alt boyutlarında ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Deney grubu annelerin ÇEİÖ'nün tüm alt boyutlarında son test puanları, ön test puanlarına göre yüksektir. Eğitim programı'nın deney grubu anneler ile çocukları arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirdiği söylenebilir. Bunun yanı sıra, Eğitim programı'nın uygulandığı deney grubu annelerin çocukları ile daha samimi ve sıcak ilişkiler kurdukları, çocukları ile daha az çatışmaya girdikleri, onları anlamak için daha fazla çaba gösterdikleri düşünülebilir. D'Aoust (2008) tarafından yapılan benzer çalışmada erken çocukluk dönemindeki annelere uyguladığı eğitim programının anne ile çocuk arasında yakınlığın artmasında etkili olduğuna ulaşılmıştır. Özkan (2014) tarafından yapılan benzer diğer bir çalışmada da Baba Katılım Programı'nın baba-çocuk ilişkisi üzerine etkisi araştırılmıştır. Baba Katılım Programı'nın babalar ile çocukları arasındaki ilişkiyi olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Uçar Çabuk (2017), 5-6 yaş grubunda çocuğu olan anne ve babalara uyguladığı Ebeveyn Çocuk İletişimi Eğitim Programı'nın, anne baba çocuk ilişkisine ve iletişimine etkisini araştırmıştır. Yapılan çalışma ile benzer olarak eğitim programına katılan annelerin çocukları ile daha samimi ve sıcak ilişki kurdukları, daha az çatışmaya girdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Simpkins, Weiss, Mc Cartney, Kreider ve Dearing (2006) tarafından yapılan çalışmada; annelere verilen eğitim programının, anne çocuk arasında daha sıcak ilişkiler kurulmasını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan birçok araştırmada (Akgün, 2008; Alkan-Ersoy, Kurtulmuş & Çürük-Tekin, 2014; Arabacı, 2011; Balcı, 2017; Çağdaş, 2012; Hiew, Halford, Van De Vijver ve Liu, 2016; Kuzu, 2006; Öğretir & Demiriz, 2009; Porzig-Drummond, Stevenson & Stevenson, 2015; Sala Razi, 2004; Sanders, Montgomery & Brechman-Toussaia, 2000; Tok, 2001), anne çocuk arasındaki ilişkinin önemine ve bu ilişkinin gerçekleşmemesi durumunda gelecekte görülebilen birtakım davranış bozukluklarına değinilmektedir. İlgili araştırmalarda anne çocuk ilişkisini güçlendirmeye yönelik çalışmaların ve eğitim programlarının artırılması önerilmektedir. Annelere uygulanan 4-6 yaş çocuk eğitimi ve etkinlikleri programı içeriğinde, anne çocuk ilişkisini kuvvetlendirmeye yönelik konuları ve uygulamaları bulundurmaktadır. Ebeveyn çocuk iletişimi, anne baba tutumları, çocukluk döneminde oyun ve önemi gibi konuların irdelenmesi ayrıca anneler ile etkinlik uygulamalarının yapılması annelerin çocukları ile ilişkilerini kuvvetlendirenler arasında düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunmak mümkündür.

- ✓ Halk Eğitim Merkezi'nde uygulanan programın mekan ve kaynak gibi faktörlerinin etkisi göz önüne alınarak, eğitim programının daha iyi koşullarla ve kaynaklarla geliştirilmesi düşünülebilir.
- ✓ Hayat Boyu Öğrenme Merkezlerine bağlı olarak çocuk gelişimi ile ilgili açılan kursların içerikleri zenginleştirilebilir.
- ✓ Annelerin anne çocuk ilişkisini güçlendirmeyi amaçlayan sosyal medya kanallarından faydalanmaları sağlanabilir.

- ✓ Aile eğitim programlarının ebeveynlerin ve çocukların üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Ebeveynlere uygulanan eğitim programlarının yaygınlaştırılması amacıyla kurumlar ile işbirliği sağlanabilir.
- ✓ Farklı örneklerle ve ölçme araçlarıyla eğitim programının etkisi boylamsal çalışmalarla araştırılabilir.

Kaynakça

- Akgün, E. (2008). *Anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitiminin anne çocuk etkileşim düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkan-Ersoy, Ö., Kurtulmuş, Z. & Çürük-Tekin, N. (2014). Aile çocuk eğitim programının annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına ve ev ortamını düzenlenmelerine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1077-1090.
- Arabacı, N. (2011). *Anne-baba çocuk iletişimini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi ve anne-baba çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2017). *Sosyal medya temelli anne katılım programının anne çocuk ilişkisine ve anne öğretmen işbirliği iletişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Basit, O. (2017). *Çocuktan anneye yaklaşımla uygulanan iletişim eğitiminin anne çocuk iletişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler, öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Çağdaş, A. (2012). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- D'Aoust, R. F. (2008). *The impact of early childhood poverty on academic achievement and the influence of supportive parenting* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304510706?pq-origsite=gscholar>.
- Güven, G. (2011). Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi.
- Hiew, D. N., Halford, W. K., Van Der Vijver ve Liu, S. (2016). Communication and relationship satisfaction in chinese, western, and intercultural chinese-western couples. *Journal of Family Psychology*, 30 (2), 193-202.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. & Cemalcılar, Z. (2004). *Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri: Erken destek projesinin ikinci takip araştırmasının ön bulguları*. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı.
- Kılınç, F. (2011). *Anne eğitim programı ile anne çocuk etkileşim programının 24-36 aylık çocukların bilişsel becerilerine ve annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Köksal-Akyol, A. (2003). Anne-baba-çocuk ilişkisi. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi*, 3(36).
- Kurtulmuş, Z. (2003). *Anne eğitim programının 4-6 yaş grubu çocuğu olan alt sosyo-ekonomik düzeydeki anne davranışları üzerindeki ve annelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerine ilişkin etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Mahoney, G., Kaiser, A., Girolameto, L., Macdonald, J., Robinson, C. Safford, P. and Spiker, D. (1999). Parent Education in Early Intervention: A call for a renewal Focus. *TECSE*, 19(3)131-140.
- Özkan, T. (2014). *Çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden babalara uygulanan baba katılım programının baba çocuk ilişkisi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Porzig- Drummond, R., Stevenson R. & Stevenson, C. (2015). Preliminary evaluation of a self-directed video-based 1-2-3 magic parenting program: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 66, 32-42.
- Sala Razi, G. (2004). *Anne babalara verilen anne baba çocuk iletişim eğitimi'nin etkinliği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sanders, M., Montgomery, D. T. & Brechman-Toussaint, M. L. (2000). The mass media and the prevention of child behavior problems: the evaluation of a television series to promote positive outcomes for parents and their children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied Disciplines*, 41(7), 939-948.
- Simpkins, S. D., Weiss, H. B., Mc Cartney, K., Kreider, H. M. & Dearing, E. (2006). Mother-Child Relationship as A Moderator of the Relation between Family Educational Involvement and Child Achievement. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 49-57.
- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2016). *Anne baba eğitimi ve aile katılımı*. Ankara: İstatistik Dünyası.
- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2016). *Anne baba eğitimi ve aile katılımı*. Ankara: İstatistik Dünyası.
- Uçar Çabuk, F. (2017). *Ebeveyn çocuk iletişimi eğitim programının ebeveyn çocuk ilişkisine ve iletişimine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEMEDE BİBLİYOTERAPİ YÖNTEMİNİN KULLANIMI

Pervin Oya Taneri

Çankırı Karatekin Üniversitesi, oyataneri@karatekin.edu.tr

Özlem Yeşim Özbek

Çankırı Karatekin Üniversitesi, ozbek@karatekin.edu.tr

Nalan Akduman

Milli Eğitim Bakanlığı, akdumannalan@gmail.com

Ayşegül Şahin

Çankırı Karatekin Üniversitesi, aysrpd@gmail.com

Özet

Bir kişinin, diğer bir kişi veya kişiler tarafından kasıtlı, olarak bir süre olumsuz davranışlarla maruz kalması olarak tanımlanan akran zorbalığı, dünyada ve Türkiye’de ilkökul öğrencileri arasında giderek artan bir sorun haline almıştır. Araştırmalar zorbalığının erken yaşlarda önleyici programlar yardımıyla azaltılabileceğine işaret etmektedir. Hikâyelerin eğitim ve farkındalık amaçlı kullanımı anlamına gelen bibliyoterapi, akran zorbalığını önlemede son yıllarda sıkça başvurulmuş yöntemlerden biridir. Alan yazında Türkiye’de bibliyoterapinin akran zorbalığını önleme amacıyla kullanımını içeren sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu araştırmanın amacı bibliyoterapi yöntemini tanıtmak, bibliyoterapi uygulamaları sırasında dikkat edilmesi gereken noktaları vurgulamak, bu konuyla ilgili çalışmaları gözden geçirmek ve örnek bir bibliyoterapi uygulaması sunmaktır. Çalışmanın bibliyoterapinin akran zorbalığını önleme amacıyla kullanımı konusunda bir model oluşturmasının yanı sıra, bu konuda farkındalık yaratması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, zorbalığı önleyici programlar, bibliyoterapi, çatışma çözümü, eleştirel analiz.

Abstract

Bullying as defined deliberately exposure to negative behavior of a person by other person/persons has a growing problem among primary school students in the state of the world and in Turkey. Research suggests that bullying can be reduced with early prevention programs. Bibliotherapy, which means the use of stories for educational and awareness purposes, is one of the most frequently used methods to prevent peer bullying in recent years. Literature review showed there is limited number of study on bibliotherapy in order to prevent bullying in Turkey. The aim of this study is to introduce bibliotherapy method, to emphasize the points to be considered during bibliotherapy applications, to review the studies on this subject and to present a sample bibliotherapy application. The study is not only a model for the use of bibliotherapy for the prevention of peer bullying, but it is also important for raising awareness on this issue.

Key words: Peer bullying, anti-bullying programs, bibliotherapy, conflict resolution, critical analysis.

GİRİŞ

Bir kişi, diğer bir kişi veya kişiler tarafından kasıtlı, tekrarlı ve en azından bir süre devam eden olumsuz davranışlarla karşı karşıya bırakılıyorsa bu durum zorbalık olarak adlandırılır (Olweus,1987). Zorbalık fiziksel (vurmak itmek, tekme atmak, saç çekmek, bireyin eşyalarına zarar vermek), psikolojik (oyunlara sokmamak, yok saymak), sözel (alay etmek, ad takmak, incitici sözler söylemek), cinsel (uygunsuz olarak dokunmak, sarkıntılık yapmak) ve siber (sanal ortamda birey hakkında dedikodu yaymak, resimlerini paylaşmak, tehdit etmek, bilgisayar korsanlığı) olabildiği gibi doğrudan ya da dolaylı olarak da gerçekleşebilir. Olweus’a göre (1987) bir davranışın zorbalık olabilmesi için şiddet içeren davranışın sürekli ve kasıtlı olmasının yanı sıra zorba ile mağdur arasında güç dengesizliğinin de olması gerekir.

Tipik olarak, zorbalığı yapan bireyler zorba, zorbalığa uğrayanlar kurban/mağdur ve zorbalığa seyirci kalan bireyler seyirci olarak adlandırılmaktadır.

Zorbalığın bazı etkileri kısa vadeliyken bazı etkileri yetişkinliğe kadar sürebilir. Zihinsel sağlığın bozulması, madde kullanımı ve intihar da dahil olmak üzere birçok olumsuz durum zorbalıkla bağlantılı olabilir. Zorbalık, zorbalığı yapanlar, zorbalığa uğrayanlar ve zorbalığa seyirci kalanlar da dahil herkesi etkileyebilir:

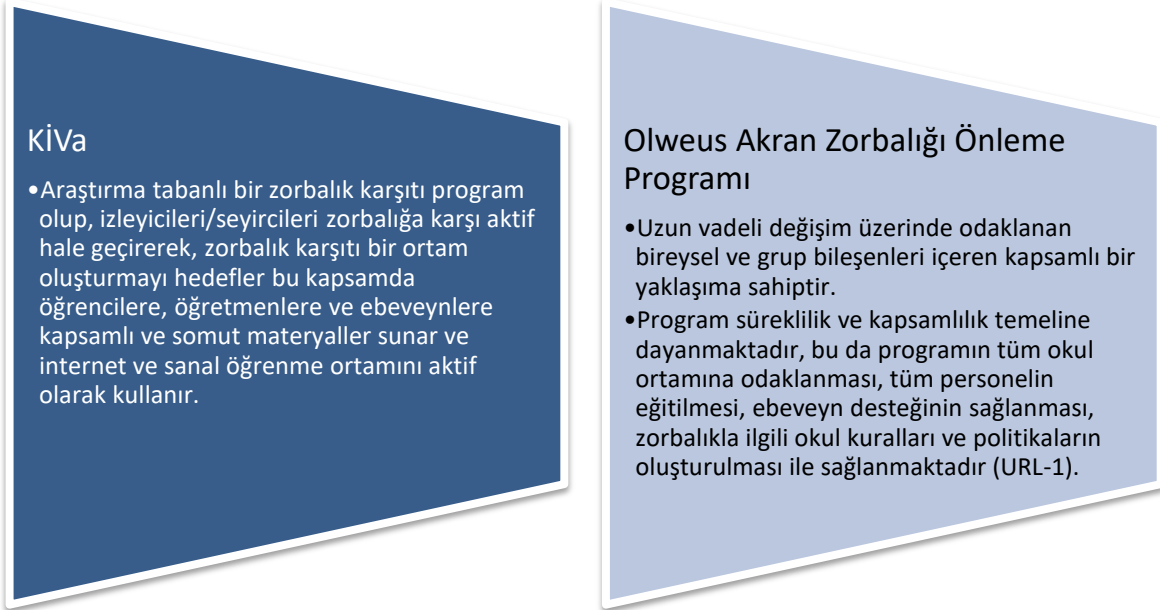
- Başkalarına *zorbalık yapan çocukların*, ergenlikte ve yetişkinlikte alkol ve ilaç bağımlısı olma, şiddet içeren/kavgacı/ saldırgan davranışlar sergileme ve okulu bırakma olasılıkları daha yüksektir. Zorbalar ayrıca sosyal ilişkileri sürdürme zorluğu yaşarlar ve düşük okul performansı gösterirler. Zorbalığın zorba üzerindeki uzun vadeli etkileri arasında, yetişkinlikte eş veya çocuk istismarı riski, anti-sosyal davranış riski, madde bağımlılığı ve eğitimi sürdürme veya istihdam edilme olasılığının azalması sayılabilir (Hurley, 2019).
- *Zorbalığa maruz kalan çocuklar (mağdurlar)* zihinsel, psikolojik ve akademik sorunlar yaşamaktadır. Genellikle düşük akademik başarı, kronik depresyon, benlik saygısının azalması, kendine zarar verme eğilimi, intihar düşünceleri, intihar planları ve intihar girişimleri, travma sonrası stres bozukluğu, genel sağlığın zayıf olması, madde bağımlılığı, ruh sağlığı hastalıkları ve yaşam boyu kişilerarası ilişkilerle ilgili zorluklarla karşılaşır (Gini & Pozzoli, 2009; Hurley, 2019; Lereya ve ark., 2015, Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, & Ruan, 2004; Ttofi ve ark., 2011). Mağdurların hayal kırıklığı, öfke ve saldırgan davranışları da zorbalıkla bağlantılıdır (Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan & Scheidt, 2003).
- Benzer şekilde *zorbalığa tanık olan çocuklar* (izleyiciler) de genellikle zorbaların gücünden korkarlar ve kurban olma korkusuyla araya girmekten kaçınırlar. Bu çocuklarda depresyon ve anksiyete dahil olmak üzere ruh sağlığı sorunlarında ve okul devamsızlığında bir artış görülebilir.

Zorbalığın tüm toplum üzerinde yansımaları konusundaki farkındalığın artmasıyla birlikte, çocukluk çağı zorbalığının ya da akran zorbalığının yok edilmesi ve önlenmesinin ne kadar elzem bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Akran zorbalığı dünyada uzun süredir tartışılmakta; tüm toplumu etkileyen bir halk sağlığı problemi olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda zorbalık önleme programları ile ilgili araştırmaların sayısı önemli ölçüde artmıştır. Türkiye’de de akran zorbalığı olaylarının sayısı her geçen gün artmaktadır. 2015 yılında yapılan bir araştırmada ilkökul 4. sınıf öğrencileri en az ayda bir defa zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmiş, bu oran alt grup okullar için %48 ve üst grup okullar için %37 olarak rapor edilmiştir (TIMSS, 2015). Bu bakımdan akran zorbalığının önlenmesinde okulların, ailelerin ve toplumun zorbalığın ve sonuçlarını anlamaları, zorbalığın azaltılması ve ortadan kaldırılması konusunda birlikte hareket etmeleri önemlidir.

Tüm dünyada zorbalık önleme programlamasına duyulan ilgi ve ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Birçok meta analiz araştırmasında, akran zorbalığının önleyici programlarla azaltılabileceği vurgulanmaktadır (Evans, Fraser & Cotter, 2014; Jiménez-Barbero ve ark., 2016; Lee, Kim & Kim, 2015; Salmivalli, Poskiparta, Ahtola ve Haataja, 2013; Ttofi and Farrington, 2011). Akran zorbalığının başlamasını önlemek veya zorbalığı azaltmak için tasarlanan programların etkinliğini ölçen oldukça az sayıda deneysel çalışma yapılmıştır (Bradshaw, 2015; Jiménez-Barbero ve ark. 2016). Zorbalığı önlemeye dönük programlar üzerinde yapılan meta analizlerde en etkili zorbalık önleme programlarının ortak özelliklerinin (a) farklı ortamlarda, (b) çok bileşenli ve (c) okul çapında zorbalık ve saldırganlığı azaltmak programları olduğu sonucuna varılmıştır (Farrington & Ttofi, 2009).

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Alan yazında en başarılı iki program olarak (1) KİVa ve (2) Olweus Akran Zorbalığı Önleme Programı öne çıkmaktadır (Ttofi & Farrington, 2011).



Şekil 1: KİVa ve Olweus Akran Zorbalığı Önleme Programı

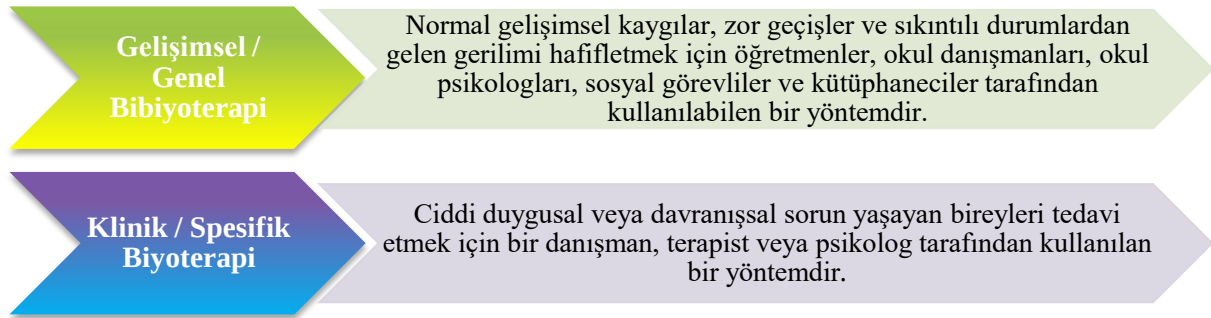
Son yıllarda akran zorbalığıyla mücadelede başarı vaat eden terapötik (tedavi edici) yöntemlerden biri de '*bibliyoterapi*'dir (Berger, 2007; Daniel 2014; Olweus, 1993; Teglası, Rahill, & Rothman, 2007). Bibliyoterapinin okullarda zorbalıkla mücadelede kullanılabileceği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Andreou ve arkadaşları, 2013; Danielson ve LaBonty, 2009; Forgan, 2002; Freeman, 2016; Gregory ve Vessey, 2004). Uluslararası düzeyde bibliyoterapi zorbalıkla mücadelede sıkça kullanılan bir yöntem olmakla birlikte (Andreou ve ark. 2013; Danielson & LaBonty, 2009; Freeman, 2016; Gregory & Vessey 2004; Jack & Ronan, 2008; Janaviciene, 2010; Moulton ve ark. 2011; Van Batavia, 2012), ülkemizde bu konudaki çalışmalar oldukça sınırlıdır (Akgün & Karaman-Benli, 2019; Leana-Taşçılar, 2012). Bu çalışmanın amacı zorbalıkla mücadelede bibliyoterapi yönteminin kullanımını tanıtmak, bu konuda yapılan çalışmaları incelemek, bibliyoterapinin etkili bir şekilde yapılabilmesi için dikkat edilmesi gereken hususlara okuyucunun dikkatini çekmek ve okuyuculara bir bibliyoterapi örneği sunaktır.

Bibliyoterapi Nedir?

Bibliyoterapi kavramı 19. Yüzyılın başında yetişkin hastaları iyileştirmek için kullanılan bir tıbbi müdahale yöntemi olarak alanyazına geçmiştir. Forgan (2002) bibliyoterapiyi kitapların bireylerin ruh sağlıklarını iyileştirmek ve kişisel sorunlarına çözüm bulmak için kullanımı olarak tanımlamaktadır. Bibliyoterapi uzun yıllardır birçok konuda hem çocuklarla hem de yetişkinlerle başarılı bir şekilde kullanılmaktadır. Bibliyoterapi, özellikle, çocuklarda karakter eğitimi, matematik eğitimi, duygusal sorunlar, davranış problemleri, saldırganlık sorunları, anksiyete bozuklukları, karanlık korkusu, zorbalık gibi konularda kullanılmaktadır (Bohlin, 2005; Furner, 2017; Santacruz, Mendez, & Sanchez-Meca, 2006; Shechtman, 2006; Smith, Floyd, Scogin, & Jamison, 1997). Bibliyoterapi kendilerini ve içinde bulundukları durumu anlamaları, sorunları çözmeleri için bireylere bilgi sağlamaktadır (Jack & Ronan, 2008). Bibliyoterapi çocuklarda öz-farkındalığın ve empatik anlayışın doğru bir şekilde geliştirilmesine, çocuğun etnik/ kültürel kimliğinin gelişime ve ergenlik öncesinde bir bireyin

diğer kültürleri ve dünya görüşlerini takdir etmesine yardımcı olur (McMillen & Pehrsson, 2010).

Bibliyoterapinin türleri hakkında farklı sınıflamalar görülmekle birlikte, bibliyoterapi uygulamalarını gelişimsel bibliyoterapi ve klinik bibliyoterapi olarak iki grup altında toplamak mümkündür (Şekil 2) (Cook et al., 2006; Jack & Ronan, 2008). Gelişimsel bibliyoterapi günlük yaşamda karşılaşılan normal gelişimsel kaygılar, ve sıkıntılı durumlardan oluşan gerilimi hafifletmek için eğitimciler, okul rehberlik danışmanları ve kütüphane görevlileri tarafından kullanılabilen bir yöntemdir (Jack & Ronan, 2008). Eğitimde gelişimsel bibliyoterapi farklı amaçlar için sıkça başvurulmuş bir yöntemdir. Bunun yanı sıra klinik bibliyoterapi ise ciddi duygusal veya davranışsal sorunlara sahip bireyleri tedavi etmek için uzman danışman, terapist veya psikolog tarafından kullanılan bilimsel yöntemdir (Cook et al., 2006).



Şekil 2. Bibliyoterapinin türleri

Bibliyoterapi psikolojik danışman ve rehberlik uzmanları (Gladding, 2005), terapist ya da psikologlar (Herber & Kent, 2000), öğretmenler (Elley, 2014; Heath, Smith & Young, 2017) ve kütüphaneciler (Crumley, 2006) gibi farklı meslek grupları tarafından ve pek çok farklı konuda başarılı biçimde kullanılmaktadır. Bibliyoterapi ile üzerinde durulan konulardan bazıları empati, hoşgörü ve farklılıklara saygı becerileri geliştirmek, her hangi bir konuda olumlu tutum geliştirmek, bireysel gelişimi sağlamak, alkol ve bağımlılık sorunları gibi kötü alışkanlıklardan kurtulmak, davranış problemleri ve saldırganlık sorunlarına çözüm bulmak, anksiyete bozukluklarını gidermek, karanlık korkusu gibi pek çok korkuyu gidermek, çeşitli duygusal sorunlardan kurtulmak, zorbalık davranışlarını önlemek, karakter eğitimi vermek, üstün zekâlıların kendileri hakkında farkındalıklarını artırmak ve matematik eğitimi gibi çeşitli alanlarda öğrenci başarısını ve algısını artırmaktır (Bohlin, 2005; Furner, 2017; Gavigan & Kurtts, 2010; Santacruz, Mendez, & Sanchez-Meca, 2006; Shechtman, 2006; Smith, Floyd, Scogin, & Jamison, 1997). Atılganlık, tutum değişikliği, davranış değişikliği, korkuyu azaltma, çocuğun kendi hakkındaki algısı, kendini geliştirme gibi konularda da bibliyoterapinin etkili olduğu görülmüştür (Daniel, 2014).

Bibliyoterapi ve Akran Zorbalığıyla Mücadele

Bibliyoterapinin duygusal iyileşme ve büyüme amaçlı kullanımı sırasında çocuklar, diğer çocukların mücadele hikâyeleriyle kendilerini özdeşleştirebilir ve onların zorbalıkla baş etme stratejileri hakkında bilgilenebilir. Bibliyoterapi çocukların sadece kendilerinin zorbalığa uğramadığını görmelerine, yeniden zorbalığa maruz kaldıklarında zorbalıkla nasıl başa çıkacaklarına dair yeni yöntemler öğrenmelerine ve çözümler üretmelerine yardımcı olabilir (Gregory & Vessey, 2004). Moulton ve diğerleri (2011) özenle seçilmiş zorbalık temalı hikâyelerin çocuklarla birlikte okunmasının, zorbalık hakkında konuşmaları başlatmak için ekonomik ve hızlı bir yol sunabileceğini, sınıftaki sosyal desteklerini güçlendirmeleri ve zorbalığa karşı inisiyatif geliştirilmesi konusunda öğretmenlere yardımcı olacağını

savunmuşlardır. Danielson ve LaBonty'e göre (2009), bibliyoterapi sayesinde zorbalık sempatisi becerilerini geliştirmeye başlayabilir, mağdurlar gelecekte zorbalıkla başa çıkmalarına yardımcı olacak stratejiler kazanabilir ve izleyiciler de zorbalık olayını önlemedeki rollerinin önemini kavrayabilir. Gregory ve Vessey (2004) bibliyoterapinin özellikle alay etme ve zorbalık gibi çocuklar arası sorunlarda etkili olduğunu vurgulamıştır.

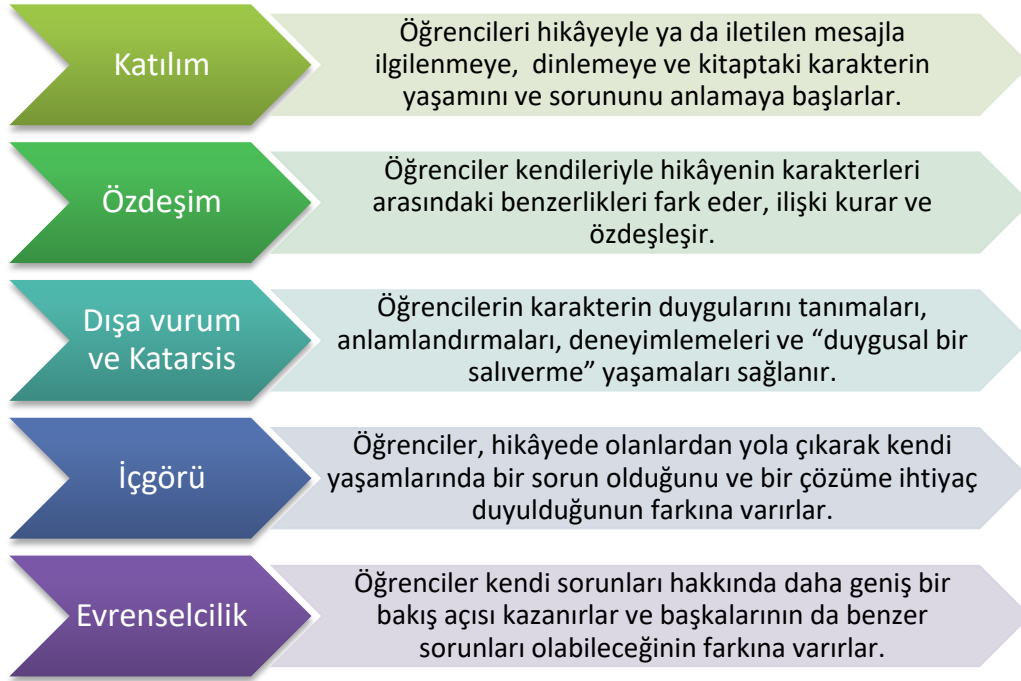
Doll ve Doll (1997) bibliyoterapinin sınıfta kullanımını çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına odaklanmasından dolayı "gelişimsel bibliyoterapi" olarak tanımlamıştır. Bu süreçte öğrenciler karakterle özdeşleşebilir, duygudaşlık yaşayabilir, kendi durumu ve problemin çözümü hakkında farkındalık geliştirebilir (Paparoussi ve ark., 2011). Öğretmenler ve okul psikologları sınıf ortamında bibliyoterapinin genel ilkelerini uygulayarak sınıf düzeyine odaklanır, istenen davranışları belirler ve sınıf bütünlüğünü güçlendirir. Paylaşılan hikâyeler ve faaliyetler, zorbalığın azın ve izleyenlerin çoğunlukta olduğunu vurgulamalıdır (Heath ve ark., 2005).

Bibliyoterapi sadece zorbalığın davranışını ortadan kaldırmak için değil, kurbanların zorbalık davranışlarıyla baş etmeyi öğrenmeleri amacıyla da kullanılır. Andreou ve arkadaşları (2013) zorbalık durumunda seyircilerin kurbanı aktif olarak desteklemesi ve müdahale etmesi konusunda eğitmek için bibliyoterapinin kapsayıcı ve destekleyici bir yöntem olduğunu belirtmektedirler. Bibliyoterapi yöntemiyle hem zorbalığın empati becerisi geliştirilebilir hem mağdurların zorbalıkla baş edebilmek için yeni stratejiler öğrenmelerine katkı sağlanır hem de seyircilerin zorbalık sırasındaki rollerini kavramalarına yardımcı olunabilir (Danielson & LaBonty, 2009). Van Batavia (2012) bibliyoterapinin zorbalık davranışlarında önemli derecede azalma sağladığını, ayrıca zorbalık olaylarına müdahale etmek için öğrencilerin mağdur yanlısı tutumlar geliştirmelerinde ve öz-yeterliliklerinde de artış sağladığını belirtmektedir. Janaviciene'nin (2010) çalışması bibliyoterapinin zorbalığa uğrayan mağdurların stresli ya da korkutucu durumlarla baş etme becerisini kazanmasına yardımcı olduğunu göstermiştir. Janaviciene'nin çalışması bibliyoterapinin aynı zamanda kurbanın çaresizlik döngüsünden kurtulmasında etkili olduğunu ve kurbanın dar düşünme süreçlerini genişleterek yeni düşünme süreçleri, rol yapma becerileri ve tepki verme biçimlerini öğrettiğini göstermiştir.

Forgan (2002) bibliyoterapiyi, öğretmen ve ebeveynlere öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek ve gelişimsel zorluklarını gidermek için bir yardımcı yöntem olarak önermiştir. Moulton ve arkadaşları (2011) bibliyoterapiyi öğretmenlerin akran zorbalığı ile baş edebilmesi ve sınıf içindeki sosyal desteği güçlendirerek izleyicilerin zorbalığa müdahale etmesini sağlayacak hızlı ve ekonomik bir yöntem olarak görmektedir. Heath, Smith ve Young (2017) öğretmenlerin bibliyoterapi çalışmalarının temel ve pratik yönlerini önemsediklerini belirttikleri çalışmalarında; (1) kitapların okul veya topluluk kütüphanelerinde erişilebilir olması; (2) kütüphanelerde belirli duygusal ve davranışsal ihtiyaçlarla ilgili hikâyeleri tanımlayan kitap listelerinin olması; (3) çocukların ve yetişkinlerin birlikte kitap okumaktan zevk alması; (4) hikâyelerin kolayca çeşitli yaşlara ve gelişimsel ihtiyaçlara uyarlanabilmesi ve (5) iyi hikâyelerin çocuklar ve yetişkinlerin zor konuları tartışmaları için fırsat yaratması nedeniyle bibliyoterapinin öğretmenlere çekici geldiğini belirtmişlerdir.

Bibliyoterapinin Aşamaları

Bibliyoterapinin düzeltici/iyileştirici bir araç olarak hizmet edebilmesi için *katılım, özdeşim, katarsis, içgörü ve evrenselcilik* aşamalarını içermesi gerekir (Şekil 3).



Şekil 3. Bibliyoterapinin aşamaları

Katılım aşamasında, öğrenciler hikâyeyi dinlemeye ve olan bitene ilgi göstermeye başlar. Çocuklar kitaptaki karakterle kendileri arasındaki benzerlikleri fark etmeye başlarlar. Bu benzerlikler ne kadar çok artarsa çocuk kitabın ana karakteriyle o kadar çok özdeşleşebilir (Hebert ve Furner, 1997).

Özdeşim kurma aşamasında, öğrencilerin hikâyenin karakterleriyle özdeşleşmesi ve ilişki kurması sağlanır. Öğrenciler, aynı yaştaki ve benzer durumları yaşayan karakterlerle en iyi şekilde özdeşleşirler (Heath ve diğ., 2005). Öğrenciler ana karakterle özdeşleştikten sonra, kazanımlarını paylaştıkları takip aşamasına geçilir.

Katarsis aşamasında, öğrenciler hikâye karakterleri ile özdeşleştikçe, daha derinlere inerler ve karakterle duygusal bağlantılar kurmaya başlarlar. Bu duygusal bağlantılar öğrencilerin karakterlerin ne hissettiğini anlamalarına yardımcı olur. Bu aşamada öğrenciler karakterin duygularını tanıma ve açıkça deneyimleme sürecindedirler. Bu aşamada, öğrencilerin duygusal bir salıverme” yaşamaları sağlanır ve duygusal tepkileri dikkatle izlenir. Karakter sorunları başarıyla çözdükçe, öğrenciler de kendi sorunlarıyla ilişkili duygusal gerilimden kurtulurlar. Katarsis aşamasında, bireyler sözlü olarak tartışarak/yazarak (Sridhar ve Vaughn, 2000) veya sözel olmayan rol yapma gibi sanatsal etkinlikler yoluyla, yaratıcı problem çözme ya da kendi seçtikleri bir yolla kendilerini ifade ederler (Hebert ve Kent, 2000). Bu aşamada öğrenci duygularını kontrol etmenin bir yolunu bulur, duyguları ve içsel düşünceleri tanımlama veya bastırma yoluyla sorununu analiz edebilir. Bu tür bir analiz bireysel farkındalığın gelişmesine, kendini derinlemesine anlamaya ve başkalarıyla daha iyi bir ilişki kurmaya yol açmaktadır (Riahinia & Azimi, 2007).

İçgörü (kavrayış) aşamasında, hikâyenin hem duygusal hem de bilgilendirici yönleri tanımlanarak ve tartışılarak, öğrencilerin hikâyenin temel mesajını anlamalarına yardımcı olunur. Öğrenciler, hikâyede ne olduğunu düşünerek ve kendi yaşamlarıyla bağlantı kurarak içgörü kazanırlar. Karakterin hikâyede geçen bir soruna çözüm bulmasıyla, öğrenciler kendi zorluklarına çözüm bulma konusunda umutlanırlar (Heath ve diğ. 2005). Bu aşamada öğrencilere hikâyenin kaldırıcılığı, hikâye ve gerçeklik arasındaki bağlantıyı kurma konusunda destek verilir.

Evrenselcilik aşamasında, öğrenciler gerçek hayattaki günlük etkinliklerine kitapta öğrendikleri dersleri dâhil ederler. Bu aşamada öğrenciler kendi zorlukları hakkında daha geniş bir bakış açısı kazanırlar ve başkalarının da benzer problemleri olabileceğinin farkına varırlar. Bu aşamada öğrenciler bu sorunu yaşayan tek/ilk kişinin kendisi olmadığını ve sorunu birden fazla yolla çözmenin mümkün olduğunu görmesini sağlar (Brewster 2008). Bu şekilde öğrenciler desteklendiklerini hissedip yabancılaşma duygularını kaybedeceklerdir (Ford, 2000).

Bibliyoterapi Sırasında Kullanılacak Kitapların Seçimi

Bibliyoterapinin başarısı bibliyoterapide kullanılacak kitapların seçimine ve öğretmenin becerisine bağlıdır (Heath ve ark., 2005; Gregory & Vessey, 2004; Sridhar ve Vaughn, 2000; Yubero, 2016). Sridhar ve Vaughn (2000) bibliyoterapi çalışmaları sırasında en önemli şeyin öğrenci ve onun sorunlarıyla ilgili kitapları eşleştirmek olduğunu belirtir.

Öğrenciye pozitif bir deneyim kazandırarak, nihayetinde değişim için içgörü ve motivasyon sağlamayı amaçlayan bibliyoterapinin terapötik etkisi çocukların kendilerini hikâyedeki kurgusal karakterlerle veya durumlarla özdeşleştirilmesiyle mümkündür (Gregory & Vessey, 2004). Bunun için bibliyoterapi sırasında kullanılacak kitapların çocukla yaklaşık aynı yaşta, benzer davranışlar gösteren ve çocuğun yaşadıklarına benzer olaylarla karşılaşan karakterler içermesi gerektiği vurgulanmıştır (Heath ve arkadaşları, 2005; Gregory & Vessey, 2004).

Heath ve arkadaşları (2005) bibliyoterapi çalışmalarının başarılı olabilmesi için kullanılacak kitapların öğrenci için kişisel anlamı olan bir hikaye içermesi, hoş zaman geçirmenin ötesinde öğrencilerin sorunlarına odaklanarak onlara sorunlarla başa çıkma becerileri kazandırması, öğrenci grubunun özgün özelliklerini (dili, etnik kökeni, sosyoekonomik durumu, dini ve kültürel inançları, kişilikleri, geçmişleri ve onları zorlayıcı durumlar) dikkate alması, öğrencinin kültürel geçmişiyle örtüşmesi (dini ve aile inançlarına uyumlu vb.) gerektiğini ve kitap eleştirmelerinin ve çeşitli bileşenlerin (öğrenci, öğretmen, veli vb.) görüşleri dikkate alınarak seçilmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır.

Benzer şekilde, Heath ve Cole (2012) öğrencilerin sınıf düzeyine, bireysel farklılıklarına (yaş, cinsiyet, kültürel, etnik ve dini inançlar, ilgi vb.), duygusal ve sosyal olgunluklarına uygun, olumlu davranışları pekiştiren, açık ve anlaşılır bir mesajı olan kitapların seçilmesi ve bibliyoterapi çalışmasından önce bu kitapların derinlemesine incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Pardeck (1995) de seçilen kitabın çocuğun okuma ve gelişim düzeyine uygun olmasının önemini belirtmiştir.

Kitap zorbalarla mücadele verirken misilleme yapmak, çeteleşmek, dalga geçmek, utandırmak gibi sorunlu stratejiler içermemeli, başka bir deyişle okuyucuya zorbalığın yeni yollarını tanıtmamalıdır (Gregory & Vessey, 2004). McIntyre (1999) bibliyoterapi sırasında kullanılacak kitapta geçen sorunların ve bunların çözümlerinin gerçekçi ve uygulanabilir olması gerektiği üzerinde durmuştur.

Kitaplar iyileştirici/düzeltilici amaçlar için kullanıldığında öğrencilere yeni değerler ve fikirler öğrenmeleri için bir fırsat sunmalıdır. Hikayeler okuyucuları, benzer sorunlarla mücadele eden karakterlerle ve farklı düşünme yollarıyla tanıştırmalıdır. Böylece kitaplar hem okuyucuların sorunlarla mücadelelerinde yalnız olmadıklarını göstermeli hem de sorunlara özel/alternatif çözümler önerebilmelidir (Detrixhe, 2010).

Henkin, (2005), zorbalık temalı kitaplarının çoğunun sorunu yüzeyselleştirdiğini, bu nedenle de sınırlı etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan, kitaplar seçilirken zorbalık sorununu ayrıntısız, üstünkörü ve basite indirgeyerek ele alan kitaplar elenmeli, zorbalığı titiz ve kapsamlı biçimde anlatan ve soruna gerçekçi çözümler sunan kitaplar kullanılmalıdır.

Ayrıca kitapların bireylerin engellilik durumlarını toplumsal engellilik yaklaşımına uygun olarak ele aldığından emin olunmalıdır. Diğer bir deyişle engelliği “bireyin hatası” “düzeltmesi gereken”, “yanlış olan” bir şey olarak göstermek yerine, toplumsal düzenlemelerin engellilerin yaşam biçimlerini kısıtladığını vurgulamasına özen gösterilmelidir (Oliver, 1996). Heath ve arkadaşları (2005) kitabın engelli karakterleri doğru şekilde tasvir etmesi ve karakterlerin yapamayacaklarına değil ne yapabileceklerine odaklanması, gerçekçi olmayan durumlardan kaçınması ve uygun bir model olmayan aşırı karakterleri barındırmaması gerektiğinin altını çizmiştir.

Zorbalık, şiddet ve saldırganlık kavramları ortak özellikler taşımakla birlikte eş anlamlı değildir. Zorbalık, şiddet ve saldırganlık davranışları da içerdiğinden, çocuklarda saldırgan davranış, olumlu sosyal davranış, empati, iletişim becerisi, duyguları tanıma, öfke kontrolü gibi konularda seçilen kitaplar da zorbalık davranışını azaltmada kullanılabilir. Morris ve arkadaşları (2000) zorbalık temalı bibliyoterapi çalışmalarında bütün okumaların zorbalıkla doğrudan alakalı olmak zorunda olmadığını olumlu problem çözme ve çatışma çözme becerilerini içerebileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Smith (1993) de arkadaşlığın, şefkatin, işbirliğinin ve iyiliğin gelişmesiyle ilgili okumalar önermiştir.

Kitap seçimi sırasında göz önüne alınacak bir diğer unsur da kitabın genel kalitesidir. Kitap çizimleriyle öğrenciyi hikâyenin içine sürüklemeli ve albenisi olmalıdır. Yubero ve arkadaşları (2016) kitabın içeriğinin kitapta kullanılan metin ve resimlerle uyumlu olması bunun yanında okul değer ve kurallarını desteklemesi gerektiğini belirtmiştir.

Bibliyoterapi Sırasında Göz Önünde Bulundurulacak Unsurlar

Bibliyoterapi tanımlama, seçme, sunum ve takibi içeren bir süreçtir (Pardeck, 1993). Sürecin başında ilk olarak öğrencilerin ihtiyaçları tanımlanır ve bu sorunlara uyacak şekilde kitaplar seçilir. Kitaplar hem bir sorun hakkında doğru bilgi vermeli hem de öğrencilerin kendileriyle kitaptaki karakterler arasındaki benzerlikler görebilmelerini sağlamalıdır. Alanyazın incelendiğinde bibliyoterapi uygulamaları sırasında dikkat edilecek noktalar şu şekilde sıralanabilir:

- Etkili bir bibliyoterapi uygulaması, zaman ve araştırma gerektirir. Bir sınıf ortamında bibliyoterapinin uygulanması, ilk olarak öğrenciler arasında gerginlik veya sorunlara neden olan durumların anlaşılmasını içeren uzun bir hazırlık yapılmasını gerektirir;
 - Tüm okul bileşenleri arasında (öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler, rehber öğretmenler ve kütüphaneciler) işbirliği olmalıdır,
 - Tüm okul bileşenleri arasında dil birliği olmalıdır; okul genelinde olumlu davranışları desteklemek için zorbalık karşıtı bir dilin kullanılmalıdır (Janaviciene, 2010),
 - Hazırlık çalışmalarının en önemli kısmı uygun kitaplarının seçilmesidir. Bibliyoterapi çalışması sırasında kullanılacak kitabın öğrencinin en az bir özelliğini yansıtması bibliyoterapinin etkisini artırır (Van Batavia, 2012),
- Sınıfta bibliyoterapi uygulamasını yapacak kişi hikâye anlatma tekniklerine hâkim olmalı ve hikâyeyi dinleyenlerin gözünde canlandırabilmelidir (Heath ve ark., 2005),
 - hikâyeye aşina olunmalı, doğal ve akıcı bir sunum yapılmalı,
 - ses tonu, karakterlerin duygularının hayata geçmesine imkan vermeli,
 - konuşma şekli ve hızı, hikâyenin duygusal yoğunluğunun artmasını sağlamalı,

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- hikayedeki duruma uygun yüz ifadeleri, jestler ve uygun tepkiler gösterilerek öğrencinin ilgisinin çekilmesi,
- öğrencinin anlayışını ve duygusal tepkilerini değerlendirmek için öğrencilerle göz teması kurulmalı,
- öğrencinin katılımını sağlamak ve anlayışını değerlendirmek için doğru zamanda ve uygun sorular sorulmalı,
- öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmek için okuma sonrasında öğrencinin aktif katılımını gerektiren etkinlikler planlanmalı,
- öğrencilerin sözlü ve sözsüz tepkileri dikkatlice izlenerek bibliyoterapinin hedeflerini destekleyip desteklemediği belirlenmeli (Heath ve ark., 2005).
- Bibliyoterapi etkinlikleri uygulamaların yapılacağı kurumun kültürüne duyarlı olmadır. Zorbalık farklı kültürlerinde farklı algılanabildiği için zorbalıkla ilgili kavramsallaştırmalar ve zorbaların rolleri de farklılaşmaktadır. Bu bakımdan, uygulamanın yapılacağı okulda zorbalığa yönelik kullanılan dilin, politikaların ve zorbaların rolünün bilinmesi bibliyoterapinin başarısı açısından önemlidir (Van Batavia, 2012).

Diğer yandan, bibliyoterapinin etkililiğini azaltabilecek riskler bazı araştırmalar tarafından şöyle sıralanmıştır:

- bibliyoterapinin müdahale programlarında diğer yöntemlerle birlikte destekleyici yöntem olarak kullanılmaması (Pardeck, 1990),
- Birçok öğrencinin bibliyoterapinin kullanıldığı iyileştirme çalışmalarına direnç göstermesi (Shechtman, 2006), öğrencilerin problemle yüzleşmek istememeleri ya da motivasyonları düşük olması (Gladding ve Gladding, 1991),
- öğrencilerin travma ya da duygusuzluk (duygu hissizliği) yaşamaları durumunda kitaptaki karakterlerle bağlantı kurma sorunu yaşamaları (Heath ve ark., 2005),
- öğrencilerin okumaktan hoşlanmamaları ya da sadece zevk amacıyla okumaları (McIntyre, 1999),
- eğitimcilerin zorbalık engelleme ebeveynlerin sorumluluğunda olması gerektiğini düşündükleri için, özellikle zorbalık konusunda bibliyoterapiye uygulaması yapılmasına karşı dirençli olması (Cunningham ve ark. 2009),
- öğrencilerin hikayedeki karakterin uygunsuz davranışını örnek alması (Doll & Doll, 1997),
- bibliyoterapiyi araştırmalarının, genellikle küçük örneklemelerle yapılması ve elde edilen sonuçların çelişmesi (Arkowitz & Lilienfeld, 2006).

Bibliyoterapi Konusunda Yapılan Çalışmalar

Bibliyoterapinin zorbalık davranışlarında etkililiği konusunda çok az çalışma olsa da (Jack ve Ronan, 2008), uzmanlar zorbalığa yönelik programlarda çocuk kitapları ve hikâyelerin kullanılmasını önermektedir (Andreou, Paroussi ve Gkouni, 2013; Freeman, 2016; Heath ve diğ., 2005). Freeman (2016) zorbalıkla mücadelede okul temelli müdahalelerin etkili olduğunu, bu konuda gençleri, aileleri, toplulukları ve okulları içeren eden pek çok müdahale programı olsa da bibliyoterapinin ideal bir yöntem olduğunu vurgulamıştır.

“Kitap serisi, çocuğun veya gençliğin sosyal etkileşimde daha iyi beceriler geliştirmesine, etkili problem çözme ve başkalarına empati kurmasına olanak tanır.

Çocuğa çoklu temas noktaları getiren stratejiler ve müdahaleler tek bir stratejiden (örneğin kabadayıyı cezalandırmak gibi) daha etkilidir. Zorbalık faaliyetine katılan kışkırtıcı, mağdur veya kabadayılık faaliyetlerinde bulunan herkes için önemlidir.” (Freeman, 2016, p.1).

Bu bölümde bibliyoterapinin zorbalık davranışlarını önlemede bir müdahale yöntemi olarak kullanımıyla ilgili çalışmalar gözden geçirilmiştir. Bölüm deneysel çalışmalar ve bibliyoterapi çalışmaları sırasında kullanılacak kitaplar üzerine yapılan çalışmalar olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır.

1) Bibliyoterapi Konusunda Yapılan Deneysel Çalışmalar:

Van Batavia (2012) bibliyoterapinin ergen zorbalığı davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Zorbalığın olumsuz yönlerine odaklanmış literatür katılımcılar tarafından okunmuş ve tartışılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup ilkokuldaki üç farklı beşinci sınıf üzerinde uygulanmıştır. Gruplardan biri kontrol grubu olarak kullanılmıştır, ikisinde ise ders planı formatı ve teknoloji kaynakları aynıdır. İki grup arasındaki temel fark kullanılan literatür ve öğrenci ödevleridir. Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Van Batavia bibliyoterapi alan öğrencilerin, düzenli kütüphane derslerini alan öğrencilere göre daha az zorbalık davranışı sergilediklerini ve zorbalık / mağdur olaylarına müdahale etmek için mağdur yanlısı tutumlarının ve öz-yeterliliklerinin arttırdığını bulmuştur.

Andreou, Paroussi ve Gkouni (2013), bibliyoterapi'nin bir zorbalık karşıtı müdahale yöntemi olarak ilkokul çocuklarının zorbalık davranışları, mağduriyetleri, katılımcı rolleri, zorbalık tutumları, mağdur sorunlarına müdahale etme niyetleri, müdahaleyi algılama ve fiili müdahale etmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya dört ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileri katılmış ve veriler program başlamadan önce ve sonra öz değerlendirme yoluyla toplanmıştır. Andreou, Paroussi ve Gkouni bibliyoterapinin “yabancı” davranışlarında olumlu bir azalma sağladığını ve zorbalık / mağdur olaylarına müdahale etmek için öğrencilerin mağdur yanlısı tutumlarını ve öz-yeterliliklerini geliştirdiğini vurgulamıştır.

Nix (2013) bibliyoterapinin ikinci sınıf öğrencilerinin zorbalık davranışlarına etkisini incelemiştir. Çalışma deneysel olup, müdahale grubuna zorbalık temalı bir kitap dinletilmiş ve okunmuş, kontrol grubuna ise zorbalık içermeyen bir kitap dinletilmiş ve okunmuştur. Veriler test, anket ve resim tamamlama gibi yöntemler kullanılarak toplanmıştır. Bibliyoterapi grubunun, zorbalık ve çatışma çözme konusunda kontrol grubundan daha fazla bilgi geliştirip geliştirmediklerini belirlemek için dört test uygulanmıştır. Çalışma 16 ardışık okul gününü kapsamıştır. Çalışmaya başlamadan bir gün önce ön testler uygulanmış, daha sonra 10 günlük müdahale programı uygulanmış ve son-testler ise programdan 5 gün sonra uygulanmıştır. Nix çatışma çözümünün müdahale grubunda daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Spencer (2013) ilkokul birinci sınıf öğrencilerine anti-zorbalık stratejilerinin öğretiminde bibliyoterapi ve didaktik öğretim tekniklerinin etkililiği karşılaştırmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup, deney ve kontrol grubunda öğrencilerin zorbalık algıları, zorbalık durumlarındaki rolleri ve sorumlulukları hakkındaki algıları araştırılmıştır. Kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, didaktik grup da ve bibliyoterapi grubun da zorbalık konusundaki bilgi artmış, bireyler zorbalık hakkında geniş bir kelime haznesine sahip olmuşlar ve zorbalığa tepki olarak daha spesifik ve çeşitli eylemler göstermişlerdir. Spencer, didaktik eğitim alan katılımcıların, zorbalık kavramını tanımlarken ve uyarlayıcı tepkiler verirken bibliyoterapi ve kontrol grubunda olan katılımcılara göre daha olumlu değişim gösterdiğini belirtmiştir. Spencer bibliyoterapiyi çalışmalarını planlarken uygulama için daha fazla zaman bırakılmasını, kavramları basitleştirmek için tekrar yapılmasını ve sosyal/duygusal kavramların düzenli sınıf aktivitelerine dâhil edilmesini tavsiye etmiştir.

Elley (2014) üçüncü sınıflara uyguladığı altı haftalık bibliyoterapi çalışmasıyla, çocuk kitaplarının öğrencilerin sosyal ve duygusal konular hakkında düşüncelerine, davranışlarına ve çalışmalarına etkisini incelemiştir. Veriler çalışmadan önce ve sonra birçok yöntem kullanılarak toplanmıştır. Elley, bibliyoterapinin sınıfta kullanımının öğrencilerin sınıf arkadaşlarını kabul edici tutumlarını arttırdığını, öğrencilerin duygusal ve sosyal yeteneklerinde genel bir gelişme sağladığını vurgulamıştır.

Wang ve diğerleri (2015) Zorbalık Edebiyatı Projesi'nin ilköğretim öğrencileri üzerindeki sosyal-duygusal ve davranışsal sonuçlarını incelemiştir. Zorbalık Edebiyatı Projesi, sosyal-bilişsel süreci teşvik etmek, sosyal beceriler öğretmek ve seyircileri zorbalığa müdahale etmede cesaretlendirmek için çocuk literatürünü kullanan beş oturumlu, sınıf çapında bir müdahale programıdır. Müdahalenin öğrencilerin zorbalık/mağduriyet davranışları, sosyal davranışları, sosyal ve duygusal durumları ve akran arkadaşlıklarına katılımı üzerindeki etkisi yarı deneysel bir modelle incelenmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri (N=168) ile öğretmenlerin katıldığı çalışma, prososyal davranışlar ve sosyal duygular üzerinde programın etkili olduğunu göstermiştir.

Khusumadewi, Sholehha ve Ifdilb (2017) bibliyoterapi tekniğinin, öğrencilerin özel gereksinimli çocuklara yönelik olumsuz düşüncelerini azaltmadaki etkililiğini incelemiştir. Araştırma, özel gereksinimli çocuklar ile normal öğrenciler arasındaki etkileşimlerin yönetildiği bir kaynaştırma okulunda yapılmış ve veriler anket yardımıyla ön test ve son test olarak toplanmıştır. Khusumadewi, Sholehha ve Ifdilb bibliyoterapinin kaynaştırma okullarında öğrencilerin özel ihtiyaçlı öğrencilere karşı olan olumsuz düşüncelerini azaltmada etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Wang ve Goldberg (2017) geliştirdikleri 5 haftalık sınıf içi zorbalık müdahale programının (Zorbalık Edebiyatı Projesi- Ahlaki Ayrılma Sürümü) ilkökul öğrencilerinin ahlaki ayrılma ve zorbalık davranışları üzerindeki etkisini deneysel bir çalışma ile incelemiştir. Çalışmaya üçüncü ve dördüncü sınıftan toplam 84 öğrenci ile öğretmenler katılmıştır. Deney grubunda, ahlaki ayrılma ve mağduriyeti düşürme için zaman ve müdahale arasında anlamlı bir ortak etkinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Wang ve Goldberg, müdahale programının akran arkadaşlığı algısının artmasına yol açtığını ve öğrenciler ve öğretmenler arasında yüksek sosyal geçerliliğe sahip olduğunu bulmuşlardır.

Solow (2018) çocuk kitaplarının çocukların empati kurma becerisine etkisini incelemiştir. Bunun için 8, 9 ve 10 yaşlarında üç çocuktan oluşan sanat terapisi grubu oluşturulmuş ve bu grupla haftada bir defa 30 dakika bir araya gelerek bir hikâye dinletilmiş, tartışmalar yapılmış, ardından bir sanat projesini izletilmiş ve oturum sırasındaki gözlemler not edilmiştir. Solow kitap okumanın ve tartışmanın çocuğun kendisinin ve başkalarının duygularını daha iyi anlamasına ve tanımasına yardımcı olduğunu vurgulamıştır.

Genelde bibliyoterapinin zorbalık konusunda kullanımıyla ilgili araştırmalar öğrencinin algı ve davranışına odaklansa da, bibliyoterapinin öğretmenlerin zorbalık konusundaki algı ve davranışlarına etkisini inceleyen çalışmalara da literatürde rastlanmaktadır. Doss'un (2010) çalışması bunlardan biri olup, sınıfta bibliyoterapi uygulamalarının öğretmenlerin erken çocukluk dönemindeki zorbalığı algılamalarına olan etkisi incelenmiştir. Veriler bibliyoterapi uygulaması öncesinde ve sonrasında psikolojik danışman eşliğinde sınıftaki odak gruptan, uygulama öncesi ve sonrası öğretmenin oyun alanındaki gözlemlerinden ve psikolojik danışman görüşmelerinden elde edilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin sınıflarındaki zorbalık olayları hakkındaki görüşlerinin uygulamadan sonra önemli derece değiştiğini göstermiştir. Doss araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerindeki zorbalık davranışlarını tanımaya başladığını ve öğrencilerini güçlendirmek ve korumak için olumlu adımlar attığını vurgulamıştır.

Bibliyoterapi konusunda yapılan deneysel çalışmalar kadar bibliyoterapi çalışmaları sırasında kullanılacak kitaplar üzerine yapılan çalışmaları da önemlidir. Alan taramasının bundan sonraki kısmında bu konudaki çalışmalar incelenecektir.

2) *Bibliyoterapi Sırasında Kullanılacak Kitaplar Üzerine Yapılan Çalışmalar:*

Moulton (2008) bibliyoterapi sırasında kullanılabilecek 29 resimli çocuk kitabını zorbalığın türü, zorba ve mağdurun cinsiyeti, seyircilerin varlığı, yetişkin katılımı ve sorunun çözümü gibi değişkenlere göre analiz etmiştir. Moulton resimli çocuk kitaplarında sözel zorbalığa en çok rastlandığını bunu fiziksel zorbalığın takip ettiğini, zorbaların çoğunun erkek olduğunu ancak mağdur olma oranının kadın ve erkekler için eşit olduğunu vurgulamıştır. Moulton birçok hikâyede seyirci ve yetişkine yer verildiğini ve bunların çoğunlukla mağduru desteklediklerini belirtmiştir. Hikâyelerde çoklu çözüm türlerinden en çok başvurulanı başkalarından destek alma, kendine güvenini geliştirme ya da diğer kişisel başa çıkma becerilerini geliştirme olarak gözlenmiştir. Moulton genel olarak, seçilen kitaplarda zorbalık durumlarının tasvirinin zorbalık araştırmalarıyla uyumlu olduğunu vurgulamıştır. Moulton bibliyoterapi sırasında kitap seçimini kolaylaştırmak için araştırma sonuçlarını bir çizelgeyle özetlemiştir.

Moulton ve arkadaşları (2011) zorbalık temalı 38 K-3 resimli çocuk kitabını analiz etmiştir. Seçilen kitaplardaki zorbalığın tasviri ve zorbalık yönleri ile araştırma literatüründe açıklanan zorba önleme arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Her kitap için zorba ve mağdurun cinsiyeti, zorbalık türü, zorbalığın yeri, izleyenlerin ve yetişkinlerin müdahaleleri ve zorbalık sorunlarının çözümü özetlenmiştir. Moulton ve arkadaşları kitaplar hakkında sundukları bilgiler ışığında uzmanların öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarına uyacak kitapları seçmelerini ve istenen zorbalık çözüm stratejilerini teşvik etmelerini önermişlerdir.

Flanagan ve arkadaşları (2013) 4-11 yaş arası çocuklara yönelik 73 zorbalık temalı hikaye kitabını analiz etmiştir. Flanagan ve arkadaşları 73 kitapta kullanılan zorba ile baş etme stratejilerini dokuz kategori ve 26 özel strateji olarak sınıflamıştır. Araştırma en sık kullanılan başa çıkma stratejilerinin hem prososyal müdahale, tavsiye arama, uzaklaştırma gibi toplumsal beklentiye uyumlu hem de intikam alma gibi toplumsal beklentiye uyumsuz davranışları içerdiğini göstermiştir. Kitaplarda en çok teşvik edilen başa çıkma stratejileri seyirci müdahalesi (% 16), kabadayıyla arkadaş olmak (% 15), kabadayıyı kandırmak (% 11), kabadayıyı korkutma ve sözel yüzleşme (% 10) olarak bulunmuştur. Kitapların okuma düzeyinde kullanılan stratejilerde de farklılıklar bulunmuştur.

Daniel (2014) çocuk kitaplarında zorbalık davranışlarının nasıl çözümlendiğini araştırmıştır. Daniel içerik analizi kullanarak çocuk kitaplarındaki zorbalığın nasıl tanımlandığını ve nasıl çözümlendiğini analiz etmiştir. Araştırmada nicel ve nitel veriler birlikte kullanılmıştır. Zorbalık konusundaki çocuk kitapları kapsam bakımından analiz edilmiş bu konudaki diğer kitaplarla karşılaştırılmıştır. 12 resimli çocuk kitabı incelenmiş ve bu kitaplarda zorbalıkla mücadele de kullanılan beş strateji: mağdurun kabadayıya karşı koyması, bir ebeveyn veya otorite figürünün zorbalık durumuna müdahale etmesi, zorbanın zorbalık davranışları için özür dilemesi, kabadayı'nın hak ettiğine kavuşması ve diğer olarak özetlenmiştir.

Oppliger ve Davis (2016) okul öncesi çocuklara uygun olan resimli kitaplarda zorbanın ve kurbanın nasıl gösterildiğini içerik analizi yoluyla araştırmışlardır. Hikâyelerin çoğu müdahale edecek bir yetişkinin olmaması durumunda çocukların dikkatlice deneyimlemelerini ve ne yapacaklarını prova etmelerini sağlayan bir yöntem sunmuştur. Araştırma, resimli kitaplarda zorbaların erkek olma ihtimalinin iki katı olduğunu ancak erkek ve kadınların mağdur olma durumunun aynı oranda olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonuçları resimli kitaplarda alay etme ve isim takmanın en yaygın zorbalık türleri olduğunu,

kadınların erkekler gibi fiziksel zorbalık uygulayabileceğini, mağdurların duygularına ve tepkilerine güçlü bir vurgu olduğunu göstermektedir. Resimli kitaplarda bir otoritenin yokluğu zorbalığın temel kaynağı olarak gösterilmekle birlikte, zorbaları durdurma sorumluluğunu da kurbanlara yüklemektedir. Resimli kitaplarda çoğu hikâyenin mutlu bir sonu varken, zorbalık genel olarak çocuklar için kaçınılmaz bir gerçeklik olarak gösterilmektedir.

Yubero, Larrañaga, Sánchez-García ve Cañamares (2016) literatürün çocukların ahlak eğitiminde, zorbalık ve siber zorbalık konusunda nasıl kullanılabileceğini incelemiştir. Yubero ve arkadaşları çocuk ve gençlik literatüründe zorbalığın nasıl gösterildiğini incelemişler, kitaplarla zorbalık durumlarında önlenmesi veya müdahale edilmesi için okuma stratejileri sunmuşlar ve bibliyoterapinin zorbalık müdahalesindeki etkinliğini analiz eden araştırmaları incelemiştir. Yubero ve arkadaşları zorbalık temalı çocuk kitaplarının kullanımının çocuklarda korkutucu davranışların hafifletilmesi için çok uygun olduğu sonucuna varmışlardır.

Aydos ve Akman (2017) 3-6 yaş çocuklar için hazırlanan resimli hikaye kitaplarındaki zorbalık durumlarını, zorbalık durumlarıyla başa çıkmak stratejilerini incelemiş ve 60 resimli hikaye kitabının içerik analizini yapmıştır. Araştırma, kitaplarda ilişkisel ve sözlü zorbalığın fiziksel zorbalıktan daha yaygın olduğunu ve kitapların çoğunun mağdurların bakış açısıyla yazıldığını göstermiştir. Ayrıca, kitapların çoğunda, kurbanın kabadayıya tek başına ya da bir akran yardımı ile durdurduğunu göstermiştir. Zorbalara karşı çıkmak ve işlevsel bir yolu araştırmak, mağdurlar tarafından kullanılan en yaygın stratejiler olarak bulunmuştur.

Wiseman ve Jones (2018) son 20 yılda yayınlanan resimli çocuk kitaplarında zorbalığın nasıl gösterildiğini incelemiştir. Temel olarak araştırmada iki soru üzerinde durulmuştur: 1997-2017 yılları arasında yayımlanan resimli çocuk kitaplarında zorbalık nasıl tanımlanmış/ tasvir edilmiş ve bu kitaplarda zorbalık hakkında özel karakteristikler/ nitelikler nelerdir? Betimleyici istatistikler ve zorba karakterlerinin hikâye içindeki özellikleri detaylı olarak sunulmuştur. Araştırma, kitaplarda sözel ve fiziksel zorbağın diğer zorbalık türlerine göre daha yaygın olduğunu, zorbalığın çok farklı ortamlarda geçtiğini, mağdurlarının çoğunluğunun erkek ve beyaz olduğunu ve zorbaların çoğunun da erkek olduğunu göstermiştir.

Wiseman, Vehabovic ve Jones (2019) zorbalık ve ırkçılık konularını vurgulayan 1997'den 2017'ye kadar yayınlanan çocuk kitaplarını incelemiştir. Wiseman ve arkadaşları ırkçılığın zorbalık davranışını nasıl etkileyebileceğini resimli çocuk kitaplarının kritik içerik analizini yaparak göstermiştir. Araştırma, ırkçılık konusunda kültürel deneyimleri yansıtan yazılı çok az sayıda çocuk kitabı olduğu ve bu kitapların çoğunun konunun gerçekçi tasvirlerini desteklediği göstermiştir.

Alan yazın araştırması sırasında çocuk literatürü, zorbalık ve bibliyoterapi anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Alan yazın araştırması bibliyoterapinin zorbalık davranışları üzerine etkisini araştıran deneysel çalışmaların sınırlı olduğunu (Andreou, Paroussi & Gkouni, 2013; Elley, 2014; Khusumadewi, Sholeha & Ifdilb, 2017; Nix, 2013; Solow, 2018; Spencer, 2013; Van Batavia, 2012; Wang ve diğerleri, 2015; Wang ve Goldberg, 2017) bunun yanında bibliyoterapide kullanılacak kitapları analiz eden ve kitap listesi oluşturan çalışmaların (örneğin, Daniel, 2014; Moulton ve diğerleri, 2011; Oppliger ve Davis, 2016; Wiseman & Jones, 2018; Wiseman, Vehabovic ve Jones, 2019; Yubero ve arkadaşları, 2016) da azımsanmayacak sayıda olduğunu göstermiştir. Araştırmalar bibliyoterapinin zorbalık davranışları ve duygusal-sosyal gelişim üzerindeki etkisinin olumlu yönde olduğunu göstermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Son yıllarda bibliyoterapi destekleyici ve kapsayıcı sınıf ortamlarını güçlendirmek, mağdurlara destek vermek ve seyircileri eğitmek için kullanılabilecek alternatif bir yöntem olarak dikkati çekmektedir (Jack ve Ronan, 2008). Pek çok araştırmacı zorbalığa yönelik müdahale programlarda resimli çocuk kitapları ve hikayelerinin kullanılmasını önermektedir (Andreou, Paroussi & Gkouni, 2013; Freeman, 2016; Heath ve diğ., 2005)

Bibliyoterapinin zorbalık davranışlarını ortadan kaldırma amacıyla kullanımına yönelik ulusal ve uluslararası araştırmalara yönelik alanyazın taraması, bibliyoterapinin etkililiği konusundaki araştırmaların sayısının az olduğunu göstermiştir. Daha önce de Jack ve Ronan (2008) zorbalık davranışlarında bibliyoterapinin etkinliğini araştıran araştırmaların kapsamının dar olduğunu ve bu konudaki geniş bilgi birikimi ile bağlantısı olmadığını vurgulamıştır.

Alan yazın çalışması bibliyoterapi yönteminin zorbalık davranışları ve duygusal-sosyal gelişim üzerindeki etkisinin olumlu olduğunu göstermiştir (örneğin Andreou, Paroussi & Gkouni, 2013; Elley, 2014; Khusumadewi, Sholehaa & Ifdilb, 2017; Nix, 2013; Solow, 2018; Van Batavia, 2012; Wang ve diğerleri, 2015; Wang ve Goldberg, 2017).

Türkiye’de yapılan çalışmalara dair alan yazın taraması, çalışmaların tamamına yakınının kuramsal olduğunu ve bibliyoterapi yöntemini tanıtmak üzere kaleme alındığını göstermiştir (Öncü, 2012; Uçar, 1996; Tanrıkulu, 2011; Yılmaz & Yakar, 2018). Türkiye de zorbalık konusunda uygulamalı bibliyoterapi çalışmalarına rastlanmamakla birlikte, bibliyoterapi uygulama örnekleri (Akgün & Karaman-Benli, 2019; Bulut, 2010) ve üstün yeteneklilerin eğitimi, matematik eğitimi gibi konularda başarılı bibliyoterapi uygulamaları dikkati çekmektedir (İlter, 2015; Leana-Taşcılar, 2017). Bu konuya en yakın çalışmalardan biri Uysal Bayrak ve arkadaşları (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uysal Bayrak ve arkadaşları okul öncesi dönemdeki çocukların problem durumlarında kullandıkları baş etme stratejilerini Ferit Avcı’nın “Kırmızı Fili Gördünüz mü?” kitabı kullanarak incelemişlerdir. Çocuklardan kitabın sonunda yer alan problem duruma ilişkin çözüm önerileri üretmeleri istenmiş ve çocukların ürettikleri stratejiler aktif bilişsel, aktif-davranışsal ve kaçınmadı başa çıkma stratejilerine göre incelenmiştir.

Yine, uluslararası düzeyde bibliyoterapi sırasında kullanılacak zorbalık temalı kitapların seçimi konusunda pek çok çalışmaya rastlanırken (örneğin, Daniel, 2014; Moulton ve diğerleri, 2011; Oppliger ve Davis, 2016; Wiseman & Jones, 2018), ulusal düzeyde bu tür çalışmaların sayısı sınırlıdır (Aydos ve Akman, 2017; Dağlıoğlu & Çamlıbel Çakmak, 2009).

Bibliyoterapi çalışmalarının başarısı uygulama sırasında kullanılacak kitabın seçimine bağlıdır (Sridhar ve Vaughn, 2000). Heath ve arkadaşları (2005) bibliyoterapinin sihirli bir yöntem olarak görülmemesi gerektiğini, diğer yöntemlerle birlikte kullanılmasını önermektedir. Ayrıca yöntemin etkililiğini göstermek için öğrencinin ilerlemesini sağlayan, çocuğun duygusal gereksinimlerine, kişisel özelliklerine ve yaşantılarına uygun kitapların seçilmesini tavsiye etmişlerdir. Flanagan ve arkadaşları (2013) kitapların çocuklar için sağlıklı başa çıkma yollarını öğreten erişilebilir ve etkili araçlar olduğunu ve yazarların neden olabilecekleri potansiyel yarar veya zarardan haberdar olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Özetle, alan yazın taraması, Türkiye’de bibliyoterapinin zorbalığı önleme amacıyla kullanıldığı deneysel çalışmalar ve bu konudaki bibliyoterapi çalışmaları sırasında kullanılacak kitapların seçimine dönük araştırmalar konusunda eksiklikler olduğunu göstermiştir. Bu tür çalışmalar bibliyoterapinin zorbalık davranışlarına müdahalede kullanımını yaygınlaştırmak için önem taşımaktadır.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Bu bağlamda, makalede bibliyoterapi sırasında kullanılacak kitapların seçiminde dikkat edilmesi gereken unsurlara dikkat çekilmiş, etkin bir bibliyoterapi sürecinin aşamaları ayrıntılı olarak ele alınmış ve zorbalık konusunda bibliyoterapinin kullanımı örnek bir uygulamayla taçlandırılmıştır. Bu çalışmanın, okullarda akran zorbalığıyla mücadele programlara yol gösterici olması ve öğretmenleri eylem araştırmalarında bibliyoterapi yöntemini kullanmaya cesaretlendirmesi umulmaktadır.

Bir Bibliyoterapi Uygulama Örneği 'Zor Balık'

Tema: kendisinin ve başkasının duygularını fark eder: 'zor balık' ile zorba davranışların kendinde ve başkalarında yarattığı duyguları fark eder

Bibliyoterapinin Aşamaları

Malzemeler: boyalar, kağıtlar, balık ağı (isteğe bağlı), mandal ya da bant, ses sistemi, öğretmenin tercih edeceği eğlenceli ve hareketli müzik parçaları, makas, kraft kağıdı ya da büyük boy kağıtlar, makaslar.

Isınma ve Hazırlık Çalışmaları:

Öğrenciler sınıf sayısı göz önüne alınarak gruplara ayrılır. Grupların sayısı kadar büyük boy resim kağıdı sınıfın zemine yerleştirilir. Kağıtların üzerine boya takımları bırakılır. Öğrencilere istedikleri renk bir kalem seçerek, küme arkadaşları ile resim kağıdının başına yerleşmeleri söylenir. Öğretmen müziği açtığında çocukların yerdeki kağıdı istedikleri gibi karalayabilecekleri söylenir. Çalışmada istasyon tekniği uygulanır. Müzik durduğunda karalama biter ve öğrenci grupları bir başka kağıdın başına geçer. Çocuklar ısındığında ve kağıtların üzerinde yeteri kadar karalamalar oluştuğunda çalışma sonlandırılır.

Öğretmen kağıtları gösterir. "Birazdan bu kağıtları bir canlının yaşam alanına dönüştüreceğiz, sizce burası neresi olabilir?" sorusunu sınıfa yöneltir. Çocukların deniz altını ve balıkları keşfetmesi için ip uçları verilerek öykü ortamının keşfedilmesi sağlanır.

Öğretmen kitabı gösterir. "Kitabı okumaya başlamadan önce bu kağıtlara Zor Balık'ın arkadaşlarını ve onunla birlikte yaşayanları yerleştirmeliyiz." der. Öğrencilerin resim kağıtlarına balıklar çizimleri, boyamaları ve kesimleri istenir. Ardından boyanan büyük boy kağıtlara hazırlanan balık resimleri çocuklar tarafından yerleştirilir.

1. Okuma

Zor Balık için çok güzel bir yaşam alanı oluşturduk? Zor Balık ile tanışmak ve dünyasında neler yaşandığını öğrenmek ister misiniz? soruları çocuklara yöneltilir. Öğretmen kitabı öğrencilere gösterir. Yazarı ve çizeri hakkında bilgi verir. Ardından çocuklara öyküyü okur. Okuma sırasında kitabın resimlerini öğrenciler ile paylaşır.

2. Okuma

Kitabın içinde geçen sözcükler, sözcük öbekleri ve deyimler çocuklar ile çalışır. Bu sözcüklerin anlamlarını kendi yorumları ile açıklamaları ve örnekler vermeleri sağlanır.

"Çekinmek, güç, masum olmak, hüznün, bahane uydurmak, hırçınlık, kalp kırmak, alay etmek, çorap örmek, bulanık"

Öğretmen kitabı tekrar okuyacağını ancak okuma sırasında bazı sorular yönelteceğini söyleyerek çocukların dinleme sırasında algılarını açık tutmaya çalışır. Sınıf düzeyine göre cevaplar yazılı veya sözlü olarak cevaplanabilir.

Soru Örnekleri:

Sayfa 2: Zor Balık nasıl bir yerde yaşıyormuş?

Sayfa 4: Zor Balık arkadaşlarına nasıl davranıyormuş?

Sayfa 8: Büyük balıklar, Zor Balığı kötü davranışlarından vaz geçirmek için neler denemişler? Senin başka önerin olur mu?

Sayfa 10: Zor Balık çevresindekilere kötü davrandığında kendisini nasıl hissediyordu?

Sayfa 12: Zor balık neden güçlü olması gerektiğini düşünüyordu?

Sayfa 14: Zor Balık, Kedi ile nasıl karşılaşır?

sayfa 18: Zor Balık, kedi hakkında ne düşünüyor?

Sence Zor Balık, kediden ayrıldıktan sonar çevresindeki balıklara nasıl davranmaya başlamıştır?

Okuma Sonrası Etkinlikler:

Çocuklar iki üç kişilik gruplara ayrılırlar. Yaratıcı dramada “Dedikodu Halkası” adı verilen teknik kullanılacaktır. Öğrencilerin Zor Balık’ ın tanıdığı diğer balıklar olduğu söylenir. Zor Balığın başına gelen çok enteresan ve heyecanlı olaylar duymuşlardır. Üstelik geriye döndüğünde de eskisi gibi değildir. Çocukların bu yaşantıyı birbirlerine anlatmaları ve balığın artık nelere dikkat etmeye başladığını kendi aralarında konuşmaları istenir. Öğretmen “Ben büyük balıklardan biriyim. Konuşulanları çok merak ediyorum. Grupların arasında yüzerek onları dinlemeye gideceğim. Biz her şeyi denemiştik, Zor Balığı değiştiren şey nedir, gerçekten çok merak ediyorum, böylece başka zor balıklara yardımcı olabiliriz.” der ve dedikodu gruplarının arasında dolaşarak çocuklarla sohbet eder.

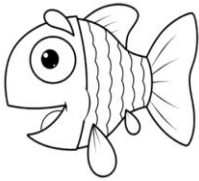
Takip Oyunu: Bu sözcük grubunun bir anlamı var mı bilmiyorum? Sen kullandığın için yazdım.

Ebeleme Oyunu: Çocuklardan biri gönüllü olarak ebe olur. Ebe olan çocuk, kedi rolündedir. Kaçan balıkları yakalayacaktır. Yakalanan balıklar kediden kurtulmak için Zor Balık’ ın değişen davranışlarını söylemek zorundadır. Aynı şeyi söyleyen yanarak oyundan çıkacaktır. (Örneğin, arkadaşları ile alay etmiyor, vurmuyor, arkalarından konuşmuyor, farklı olduklarını Kabul ediyor, oyun kurallarına uyuyor vb.)

Karakter Analizi:



Kedinin kişilik özellikleri nedir?



Zor Balık’ın kişilik özellikleri nasıldır?

3. Okuma

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Kitabın içerisinde dokuz duygu ifadesi geçmektedir. Öğretmen kitabı başından sonu kadar tekrar okuyacağını söyler. Hikayede on tane duygu belirten sözcüğün geçtiği söylenir. Çocuklara duygu ifaden sözcüklerin neler olduğu sorulur? Öykü son kez okunur ve çocukların okuma sırasında duygu ifade eden kelimeleri bulup yazmaları istenir.

Kitapta geçen duygu ifadeleri: güçlü, hüznü, korku, üzülmek, cesur, utanmak, hırçın, kırgın, kötü

Öğrencilerden bu duyguları yaşantıları ile birleştirerek cümleler kurmaları istenir.

Örneğin birisi bana bağırsa korkarım.

Arkadaşlarım beni oyuna almazsa kırılırım gibi...

“Zor Balık, güçlü olmazsa başkalarının onunla alay edeceğini ve onun canını sıkacak şeyler yapacağını düşünüyordu. Bundan korktuğu için başkalarına karşı zorba davranışlar gösteriyordu. Zor Balık güçlü olduğunu başkalarına nasıl göstermeli. Ona neler önerirsin?

Kitabın ana mesajı: Güçlü olmak başkalarına eziyet etmek ya da onları korkutmak değildir.

KAYNAKÇA

- Akgün, E., & Karaman Benli, G. (2019). Bibliyoterapi with Preschool Children: A Case Study. *Psikiyatri Güncel Yaklaşımlar. Current Approaches in Psychiatry*, 11(1),100-111. Doi:10.18863/pgy.392346
- Andreou, E., Paparoussi, M., & Gkouni, V. (2013). The effects of an anti-bullying bibliotherapy intervention on children's attitudes and behavior. *Global Journal of Arts Humanities and Social Sciences*, 1(4), 102-113.
- Arkowitz, H. & Lilienfeld, S. (2006). Do Self-Help Books Help? *Scientific American Mind* 17, (5), 78-79. *Academic Search Complete*.
- Aydos, E. H., & Akman, B. (2017) A Content Analysis of Bullying in Picture Story Books. *International Association of Social Science Research*, 117-124. In Ruggiero, C., Arslan, H., & Icbay, M. A. Research on Communication. IASSR. Bialystok, Poland. ISBN: 978-83-948896-2-3
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Bohlin, K. E. (2005). Teaching character education through literature. London & New York: Routledge Falmer.
- Bradshaw, C.P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322.
- Brewster, L. (2008). Medicine for the soul: bibliotherapy. *Aplis*, 21(3), 115-199.
- Bulut, S. (2010). Biblioterapi yönteminin okullarda psikolojik danışmanlar ve öğretmenler tarafından kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 34, 17-31.
- Cook, K. E., Earles-Vollrath, T., & Ganz, J. B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic*, 42(2), 91-100. doi:10.1177/10534512060420020801
- Crumley, E.T. (2006). Exploring the roles of librarians and health care professionals involved with complementary and alternative medicine. *Journal of Medical Library Association* 94(1), p. 81-89.
- Cunningham, C. E., Vaillancourt, T., Rimas, H., Deal, K., Cunningham, L.J., Short, K., et al. (2009). Modeling the bullying prevention program preferences of educators: A discrete choice conjoint experiment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(7), 929-943.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Dağlioğlu, H. E. & Çamlıbel Çakmak, Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.
- Daniel, K. (2014). *Content analysis of picture books about bullying*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bowling Green State University, Bowling Green, Ohio, USA.
- Danielson, K. E., & LaBonty, J. (2009). Reading and responding to children's books about bullying. *Ohio Journal of English Language Arts*, 49(1), 31-36.
- Detrixhe, J. J. (2010). Souls in jeopardy: Questions and innovations for bibliotherapy with fiction. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development* 49 (1), 58-72.
- Doll, B., & Doll, C. (1997). *Bibliotherapy with young people: Librarians and mental health professionals working together*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Doss, P. G. (2010). *The Effect of Classroom Bibliotherapeutic Intervention on Perceptions of Bullying Among Teachers of Young Children Aged Four and Five*. Dissertations. Theses and Capstone Projects. Paper 415.
- Elley, S. (2014). Examining the Use of Bibliotherapy in a Third Grade Classroom. *Texas Journal of Literacy Education*, 2(2), 91-97. www.texasreaders.org
- Elley, S. (2014). Examining the Use of Bibliotherapy in a Third Grade Classroom. *Texas Journal of Literacy Education*, 2,2, 91-97. www.texasreaders.org
- Evans, C., Fraser, M. & Cotter, K. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 532–544. [10.1016/j.avb.2014.07.004](https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.004)
- Farrington, D.P. & Ttofi, M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 5(6), 1-148.
- Flanagan, K. S., Vanden Hoek, K. K., Shelton, A., Kelley, S. L., Morrison, C. M., & Young, A. M. (2013). Coping with bullying: What answers does children's literature provide? *School Psychology International*, 34(6), 691- 706. Doi: [10.1177/0143034313479691](https://doi.org/10.1177/0143034313479691)
- Ford, D. Y. (2000). Multicultural literature and gifted black students: Promoting self-understanding, awareness, and pride. *Roeper Review*, 22 (4) 235-240.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38, 75 –82.
- Freeman, J.C. (2016) Bibliotherapy as a Bullying and aggressive behavior intervention in schools. *International Journal of Nursing Practice*, 3: 202. Doi: <http://dx.doi.org/10.15344/2394-4978/2016/202>
- Furner, J. M. (2017). Helping all students become Einstein's using bibliotherapy when teaching mathematics to prepare students for a STEM world. *Pedagogical Research*, 2(1), 01. Doi: [10.20897/pedre.201701](https://doi.org/10.20897/pedre.201701)
- Gavigan, K., & Kurtts, S. (2010). Using Children's and Young Adult Literature in Teaching Acceptance and Understanding of Individual Differences. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77 (2), 11-16.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059–1065.
- Gladding, S. T., & Gladding, C. (1991). The ABCs of bibliotherapy for school counselors. *School Counselor*, 39, (1), 7-12.
- Gregory, K. E., & Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: A strategy to help students with bullying. *The Journal of School Nursing*, 20(3), 127–133.
- Heath, M. A., & Cole, B. V. (2012). Strengthening classroom emotional support for children following a family member's death. *School Psychology International*, 33, 243–262. doi: [10.1177/0143034311415800](https://doi.org/10.1177/0143034311415800).

- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. L., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26, 563-580.
- Heath, M. A., Smith, K., & Young, E. L. (2017). Using Children's Literature to Strengthen Social and Emotional Learning. *School Psychology International*, 38, 541-561.
- Hebert, T. P. & Furner, J. M. (1997). Helping high ability students overcome math anxiety through bibliotherapy. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8, 164-179.
- Hebert, T. P. & Kent, R. (2000). Nurturing social and emotional development in gifted teenagers through young adult literature. *Roeper Review*, 22(3), p167-171.
- Henkin, R. (2005). *Confronting Bullying: Literacy as a Tool for Character Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hurley, K. (2019). Short Term and Long Term Effects of Bullying. Remedy Health Media, LLC. <https://www.psycom.net/effects-of-bullying#shorttermeffects-victim-ilter>
- İlter, B. (2015). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Jack, S. J. & Ronan, K. R. (2008). Bibliotherapy: Practice and research. *School Psychology International*, 29(2), 161-82.
- Janaviciene, D. (2010). Bibliotherapy process and type analysis: review of possibilities to use in the library. *Tiltai*, 32, 4, 119-132.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernandez, J. A., Llor-Zaragoza, L., Perez-Garcia, M. & Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 61, 165-175.
- Khusumadewi, A & Sholeha, E. & Irdil, I. (2017). The Effectiveness of Bibliotherapy to Decrease Negative Thoughts Towards Children with Special Need. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 173, 30-33.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 118-136.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2017). Bibliyoterapi programının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin öz saygı düzeylerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 73-95.
- Lee, S., Kim, C. J. & Kim, D. H. (2015). A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of Child Health Care*, 19, 136-153. doi:10.1177/1367493513503581
- Lereya, S.T., Copeland, W.E., Costello, E.J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: Two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2(6):524-531.
- McIntyre, T. (1999). Bibliotherapy. Retrieved July 8, 2019, from http://maxweber.hunter.cuny.edu/eres/docs/eres/EDSPC715_MCINTYRE/Biblio.html
- McMillen, P., & Pehrsson, D.E. (2010). Contemporary pupils's literature recommendations for working with preadolescent pupils of divorce. *Journal of Pupils's Literature*, 36(2), 27-34. <https://pdfs.semanticscholar.org/a8ce/d749f2e9f9bb2b43bd1aa999d506096b8c5d.pdf>
- Morris, V.G., Taylor, S.I. & Wilson, J.T. (2000). Using Children's Stories to Promote Peace in Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 41-50. <https://doi.org/10.1023/A:1009547604092>
- Moulton, E. (2008). *Confronting bullying: Searching for strategies in children's literature*. Unpublished thesis, Brigham Young University.

- Moulton, E., Heath, M. A., Prater, M. A., & Dyches, T. T. (2011). Portrayals of bullying in children's picture books and implications for bibliotherapy. *Reading Horizons*, 51 (2), 119-148.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors & psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158 (8), 730-736.
- Nansel, T.R., Overpeck, M.D., Haynie, D.L., Ruan, W.J., & Scheidt, P.C. (2003). Relationships between bullying and violence among US youth. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 157(4):348 –353.
- Nix, N. E. (2013). *Effects of Bibliotherapy on Second Grader's Conflict Resolution Related to Bullying*. Unpublished doctor of Philosophy thesis. Graduate Faculty of Auburn University. Auburn, Alabama.
- Oliver M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. New York: St. Martin's Press.
- Olweus, D. (1987). School-yard bullying-Grounds for intervention. *School Safety*, 6, 4–11.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Oppliger, P.A., & Davis, A. (2016). Portrayals of Bullying: A Content Analysis of Picture Books for Preschoolers. *Early Childhood Educ J*, 44,5, 515-526. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0734-1>
- Öncü, H. (2012). Bibliyoterapi yönteminin okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık amacıyla kullanılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(16):147-170.
- Paparroussi, M., Andreou, E. & Gkouni, V. (2011). Approaching children's fears through bibliotherapy: A classroom based intervention. In J. Hagen & A. T. Kisubi (eds.). *Best practices in human services: A global perspective* (pp. 284- 300). Oshkosh: Council for Standards in Human Service Education.
- Pardeck, J. T. (1990). Using bibliotherapy in clinical practice with children. *Psychological Reports*, 67, 1043-1049.
- Pardeck, J. T. (1993). *Using bibliotherapy in clinical practice: A guide to self-help books*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Pardeck, J. T. (1995). Bibliotherapy: An innovative approach for helping children. *Early Child Development and Care*, 110, 83-88.
- Riahinia, N. & Azimi, A. (2007). Bibliography usage and practice: A study through Tehran's academic centers. *Library Herald* 45(1), p. 70–83.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A. & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KİVa antibullying program in England. *European Psychologist*, 18(2), 79-88.
- Santacruz, I., Mendez, F. J., & Sanchez-Meca, J. (2006). Play therapy applied by parents for children with darkness phobia: Comparison of two programmes. *Child & Family Behavior Therapy*, 28, 19–35.
- Shechtman, Z. (1999). Bibliotherapy: An indirect approach to treatment of childhood aggression. *Child Psychiatry & Human Development*, 30(1), 39-53.
- Shechtman, Z. (2006). The contribution of bibliotherapy to the counselling of aggressive boys. *Psychotherapy Research*, 16(5), 631–636. Doi:10.1080/10503300600591312
- Smith, C. A. (1993). *The peaceful classroom*. Mt. Rainier, MD: Gryphon House.
- Smith, N. M., Floyd, M. R., Scogin, F., & Jamison, C. S. (1997). Three-year follow-up of bibliotherapy for depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 324–327.

- Solow, K. (2018). *Using Children's Books to Build Empathy in Children*. Theses Graduate School of Arts and Social Sciences. Lesley University. Expressive Therapies Capstone Theses. 28.
- Spencer, R. L. (2013). *Bibliotherapy and Bullying: Teaching Young Children to Utilize Peer Group Power to Combat Bullying*. Brigham Young University – Provo. All Theses and Dissertations. 3727. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/3727>
- Sridhar, D. & Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, selfconcept, and behavior. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 74-82.
- Tanrikulu, İ. (2011). Self-help books and bibliotherapy: Reflections for Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1862 -1866.
- Teglasi, H., Rahill, S., & Rothman, L. (2007). *A story-guided peer group intervention for reducing bullying and victimization in schools*. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 219–237). New York, NY: Haworth Press.
- TIMSS. (2015). *Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu 4. ve 8. sınıflar*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü Ankara.
- Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1):27-56. DOI:10.1007/s11292-010-9109-1
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F., & Loeber R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2):63–73.
- Uçar, Ö. (1996). *Ortaöğretim Rehberlik Hizmetlerinde Edebiyat Eserlerinden Yararlanma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- URL-1. <https://olweus.sites.clemson.edu>
- Uysal Bayrak, H., Özen Altınkaynak, Ş. & Erginsoy Osmanoğlu, D. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların problem durumunda kullandıkları başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 72-82.
- Van Batavia, A. (2012). *The effects of bibliotherapy on bullying behaviours of adolescents*. Thesis submitted Partial fullfilments Educational Specialist in Human Services. University of Central Missouri.
- Wang, C, Goldberg, T.S. (2017). Using children's literature to decrease moral disengagement and victimization among elementary school students. *Psychol Schs*. 54: 918– 931. <https://doi.org/10.1002/pits.22042>
- Wang, C., Couch, L, Rodriguez, G.R., & Lee C. (2015).The Bullying Literature Project: using children's literature to promote prosocial behavior and social-emotional outcomes among elementary school students. *Contemp Educ Psychol*, 19(4):320–9.
- Wiseman, A.M., & Jones, J.S. (2018). Examining Depictions of Bullying in Children's Picturebooks: A Content Analysis From 1997 to 2017, *Journal of Research in Childhood Education*, 32: 2, 190-201,DOI: [10.1080/02568543.2017.1419320](https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1419320)
- Wiseman, A.M., Vehabovic, N. & Jones, J.S. (2019). Intersections of Race and Bullying in Children's Literature: Transitions, Racism, and Counternarratives. *Early Childhood Educ Journal*, 47: 465-474. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00933-9>
- Yılmaz, O. & Yakar, Y. M. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 29-42.
- Yubero S., Larrañaga E., Sánchez-García S., Cañamares C. (2016) *Reading and Texts: Cyberbullying Prevention from Child and Youth Literature*. In: Navarro R., Yubero S., Larrañaga E. (eds) *Cyberbullying Across the Globe*. Springer, Cham.

THE ROLE OF PSYCHO-SOCIAL CONTEXTUAL VARIABLES IN LEARNERS' ENGAGEMENT IN ACADEMIC STUDIES

Meral Şeker

Alanya Alaaddin Keykubat University, Faculty of Education, Antalya, Turkey

Abstract

Recent studies in the field of education have increasingly been focusing on learner engagement as one of the significant factors playing role in academic achievement. As a multifaceted construct encompassing not only the learner as a whole, but the learner with his/her history and context, engagement refers to the learner's degree of involvement or will to engage in learning tasks. Findings in the field of education repeatedly indicate that, in addition to the academic variables in a given learning situation, non-academic "psycho-social contextual" variables (Richardson, Abraham, & Bond, 2012) also need consideration in defining, planning, and assessing learner engagement in academic studies. In this respect, the present study aims to present the preliminary findings from a large scale research carried out to investigate university students' dispositions toward academic achievement and to identify the main factors playing role in their level of learning engagement. Since the study aims to reveal the interacting factors affecting learners' academic engagement by obtaining and interpreting their opinions, experiences, feelings, and assumptions on their learning context, constructive approach for grounded research design proposed by Charmaz (2006) was followed. The data gathered through semi-structured interviews and focus-group discussions was analysed following open coding procedure. The findings, limited to personal, social, and economic factors for the present study, indicate that such psycho-social contextual factors impact academic engagement and achievement, and therefore, learners' wider context need to be considered in order to be able to support and guide learners more effectively.

Key Words: Learner engagement, academic achievement, psycho-social contextual factors, higher education

Introduction

Recent research in the field of higher education has frequently pointed out to the significant decrease in learner engagement and subsequently in academic achievement (e.g., Cothran & Ennis, 2000; Cullen, 2011). Studies indicate that the increasing number of student enrolment in higher education, decrease in the prospect of employment, rising costs of student accommodation and school fees are among the major factors playing role in student in-class passivity and disengagement (Flynn, 2010; Schmader, Major, & Gramzow, 2001).

For educators, however, keeping learners engaged and active in learning is crucial to achieve their potential academically. In order to increase learner involvement in academic studies, there is a need to change current pedagogy, curriculum, and assessment strategies. As the profile of learners have changed dramatically over the last few decades as a result of a technology rich upbringing and the modern world they live in, it is natural that they have different needs, thinking and learning styles, and goals and expectations (Prensky, 2005; Robinson, 2007). For educators and program developers, to determine how to best engage the new generation in learning, the starting point needs to be exploring "student voice" and identifying those needs and preferences from student perspectives (Prensky, 2005; Robinson, 2007).

Academic success of the learners is mostly associated with academic traits either related to the learner; such as intelligence, cognitive and metacognitive skills, individual learning strategies, and so on, or to the teaching context; such as teaching practices, materials, the teacher, assessment procedures, etc. However, research on the exploration of the significant predictors of academic achievement of learners has often demonstrated incomplete or inconsistent findings, which may indicate that these variables are insufficient in explaining or

predicting learners' academic potential (Poropat, 2009; Zwick, 2004). Although it is important to investigate the combination of these traits in order to optimize the conditions of learning situations for an increased learner engagement, it is equally crucial to consider non-academic factors such as socio-cultural, economic, or political conditions under which a specific learning situation exists. A growing number of studies have found various strong correlates of academic achievement that are not directly related to the capacities of the learner or to the learning task itself (e.g., Adenike & Oyesoji, 2010; Cheng & Kaplowitz, 2018; Li, Han, Wang, Sun & Cheng, 2018). Studies focusing on such psycho-social contextual influences on academic success have reported various variables that are significant determinants in academic engagement and in the degree of learner resilience. For example, Cheng and Kaplowitz (2018) investigated close social relations influencing academic success and concluded that family economic status and cultural capital were significant determinants in academic achievement. The findings reported in other studies conducted in different contexts report similar findings emphasizing the stronger effect of family income or socio-economic status on learners' academic success than the learning resources provided (Acemoglu & Pischke, 2001; Li, et al., 2018; Richardson, Abraham, & Bond, 2012).

Similarly, studies focusing on the impacts of socio-political context have indicated strong non-academic predictors such as racial or ethnic discrimination, terrorism, or wars in academic engagement and success (Adenike & Oyesoji, 2010; Conger & Atwell, 2012; English, Lambert & Ialongo, 2016). Moosmann, Roosa, and Knight (2014) investigated the effect of 'immigration paradox' in the context of Mexican immigrants in the U.S. on the academic performance of the learners. The findings indicated that perceived discrimination was a strong determinant correlating negatively with academic achievement.

In this respect, the present paper aims to report the findings on the psycho-social contextual influences on the goal commitment to academic achievement of university students in Turkey. Due to the space limits, the present study presents the results related to personal factors, factors related to economic and social state of the community playing role in learners' determination to attain higher achievement.

Literature Review

1. Learner Engagement

Kuh (2001) defines engagement as the time and the effort that learners invest in academic studies that lead to success. Engagement here refers to students' active behavioral involvement in learning tasks. In an educational setting, engagement is an important contributor of quality learning and school success (Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008) and is therefore an important outcome as well as an important step to success. Students' engagement in learning tasks keeps them involved in academic work and absorbed in learning activities that require continuous effort, determination, and perseverance—all of which are crucial for positive achievement outcomes (e.g., Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

Educators and researchers have been increasingly viewing 'learning' as a socially situated, collaborative, deliberate and continuous state (Dörnyei & Ushioda, 2011; Garcia, 2009; Norton, 2000). In the context of language learning, for example, Dörnyei (2009) argues that learning can only take place when learners are inspired, continually motivated to be active in their learning process in addition to efficient instructional opportunities provided by the institutions. For Dörnyei and Ushioda (2011), the learner will invest in learning if he or she is a part of "a complex dynamic systems model combining motivation, cognition and affect". Thus, many educators argue that success or failure in learning cannot and should not be

attributed to a single factor or combination of factors without considering the time and the context that learning takes place in (Ellis & Larsen-Freeman, 2006; Robinson, 2007). Rather, academic engagement should be regarded as a multifaceted construct necessarily involving multivariate set of context-dependent domains.

Deconstructing Engagement

When the concept of engagement is regarded in a context-dependent variable, determining what learners need for a ‘successful’ learning becomes quite a challenging task. Deconstructing learner engagement, researchers have identified several interrelated components such as cognitive, behavioral and emotional learning experiences (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004); socio-cognitive tendencies (Kraus, Piff, Mendoza-Denton, Rheinschmidt, & Keltner, 2012); positive psychological state of development (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007); psycho-social influences (Adenike & Oyesoji, 2010; Cheng & Kaplowitz, 2018; Li, et al., 2018); socio-economical context (Acemoglu & Pischke, 2001; Li, et al., 2018; Richardson, Abraham, & Bond, 2012); socio-political context (Adenike & Oyesoji, 2010; Conger & Atwell, 2012; English, Lambert & Ialongo, 2016; Moosmann, Roosa, & Knight, 2014).

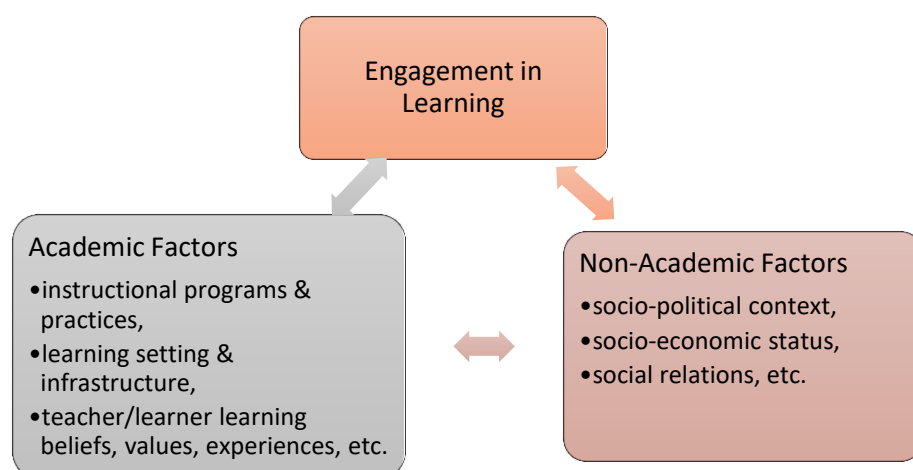


Figure 1. Multivariate Interactive Learning Model

These components could be grouped into two main categories (see Figure 1): The first category includes academic factors such as learning/teaching practices, classroom setting, educational programs, curricula, instructional methods and materials and so on. Turner and Meyer (2000) refer to this group as “instructional context”. The second category, on the other hand, is more related to non-academic factors that convey psycho-social contextual factors having significant impacts on learners’ engagement like social relations, socio-economic status, socio-political context, identity, or cultural capital. The factors in either category are in constant interaction affecting the degree of learner engagement in academic studies.

Method

This qualitative study was conducted following grounded theory, defined as “a qualitative research design in which the inquirer generates a general explanation of a process, action, or interaction shaped by the views of a large number of participants” (Strauss & Corbin, 1998). As the present study aims to reach a general pattern of interacting factors affecting learners’ academic engagement, Charmaz’s (2006) constructive approach for grounded research design was followed in order to obtain and interpret the opinions, experiences, feelings, and assumptions of the participating students. For the analysis of the data, open coding procedure was applied. The open coding procedure was conducted in three stages: (a) analysis of the

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

data for forming the main categories; (b) segmentation of the data for forming subcategories within each category; and finally, (c) identifying the themes emerging under each subcategory.

Data Collection Procedure

The data for the study was gathered through semi-structured interviews and focus-group discussions with university students studying in different departments. Upon receiving consents of the students to participate, they were interviewed by the researcher. All interviews took place at the campus each lasting around 10 minutes. The semi-structured interviews included six questions directed towards three main aspects: the student's demographic information (e.g., age, gender, family background); their perception of self academic achievement level; and the factors playing role in their academic achievement. The interviews were recorded and transcribed by the researcher. Subsequent to the analysis of the data from the interviews, the participants were grouped according to the type of the influencing factors they stated as personal, social state of the community, economic state of the community, and the political state of the community. However, due to the space limit, only the findings related to the economic and political state of the community will be discussed in this paper.

In the next step, focus group discussions were held with each group to allow participants to interact with each other on the factors influencing their academic involvement based on their shared context (Wong, 2008). As the aim was exploring the participants' views, group interaction would yield more in-depth opinions and experiences voiced by the participants themselves without the interference of the researcher as an outsider. As some students were in more than one group, four group discussions were organized on separate days. For each group discussion, there were between 18 and 24 students joining. All discussions, which lasted between 72 minutes to 96 minutes, were recorded and transcribed verbatim.

Participants

The study was conducted with the participation of 116 students at a state university on a voluntary basis. Their demographic information is displayed in Table 1.

Table 1. Demographic Information on the Participant Students

	Gender		Age			Education	Department	
	F	M	19-20	21-25	26-30		Engineering	Tourism
%	51.7	48.2	50.8	32.7	16.3	53.4	26.7	19.8

Of the participants, 60 were female and 56 male students aged between 19 and 30. They were studying in the faculties of education, engineering or tourism at a state university. When asked for their family socio-economic status, none of the participants stated that they were from high-income families; but mostly from middle-income families (80.1 %).

Table 2. Family Background of the Participant Students

	Economic Income			Number of Siblings				
	Low	Middle	High	No sibling	1	2-3	4-5	6+
%	19.8	80.1	-	23.2	23.2	43.1	14.6	12.9

The findings indicate that 23.2 % of the participants had no siblings and the majority (43.1 %) had 2 or 3 siblings. The number of the siblings varied between 1 and 6 and more.

Findings

The analysis of the data gathered from the interviews shows that the majority of the participants consider themselves as academically successful (78.8 %). When asked the level

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

of their academic success, most of them identified themselves as high achievers (39.6 %) followed by average (28.4 %) and poor (12.9 %) academic levels.

Table 3. The Participants' Perceptions on their Academic Success

	Academically Successful		Level of Academic Success				
	Yes	No	Very High	High	Average	Poor	Very Poor
Total	77.8	22.1	1.7	39.6	28.4	12.9	5.1

When the participants were asked whether non-academic factors affected their academic involvement, the majority of the responds were affirmative (87.9 %) and the rest of them stated that no factors outside academic life impacted their involvement (12 %). Table 4 presents the non-academic factors reported by the participants.

Table 4. Source of Non-Academic Factors Affecting Engagement

Factors	Education	Engineering	Tourism	Total
	%	%	%	%
Personal Factors	67.7	45.1	56.5	59.4
Immediate Social Environment	58.0	38.7	60.8	55.1
Social State of the Community	32.2	41.9	69.5	42.2
Economic State of the Community	35.5	58.0	82.6	54.3
Political State of the Community	30.6	35.4	52.1	32.7

Accordingly, personal factors were the most influential in their success (59.4 %), followed by immediate social environment (55.1 %), economic state of the community (54.3 %), and social state of the community (42.2%). Despite having considerably high rate of responses, factors related to political state of the community were the least frequently stated ones (32.7 %).

Formed based on their choice of factors, the participants were invited to join the group discussions. During the focus group discussions held with the participant students, their views and experiences related to the factors they had stated influencing their academic success were explored. The themes emerging as a result of these discussions are presented in Table 5 and Table 6.

Table 5. The Effects of Personal State on Engagement

Factors with Positive Influence	%	Factors with Negative Influence	%
Wanting to become a better person	46.2	Not having enough self-discipline	87.4
Liking studying and improving	44.4	Feeling bored / depressed / hopeless all the time	85.6
Feeling responsible	32.2	Having no desire to take responsibilities	78.6
Wanting to improve academically	30.4	Not wanting to study	76.8
		Not liking the school	75
		Not being able to find something to motivate to study	72.4
		Worrying too much about the future	72.4
		Not being smart enough	67.2
		Using social media too often	59.4
		Not being self-confident enough	56.8
		Having sleeping problems	55
		Feeling physically tired all the time	53.8
		Being afraid of making mistakes or failing	48
		Getting distracted easily	46.2
		Not being able to plan studying	44.4
		Feeling psychologically tired all the time	32.2
		Having too many other things to do rather than study	27.8
		Not having enough time to study	27.8
		Having negative attitudes towards teachers / other students	26

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

When the participants' responses were analysed, several factors related to their personal state and affecting their academic engagement emerged. As Table 5 displays, only few responses that affected them positively emerged. For the participants, wanting to become a better person or enjoying studying and improving academically were significant factors urging them to become more engaged in their studies. However, the majority of the responses were about the factors affecting them negatively. Some thought they are not and do not have to be responsible for studying. As one of the participants stated, *"I don't like studying and not everyone has to like studying"* (FoT). For others, worrying about their future kept them from studying: *"I am anxious about my future and about whether I will accomplish the things I have promised for"* (FoEn). Time management was also among the frequently suggested factor; *"I think too much about the things that matter around me, then of course, I don't have enough time to study"* (FoEd). Yet, there were other responses that clearly called for assistance; *"I do not think I am fully aware of what is important in life yet"* (FoT); *"I am an addict"* (FoEn).

Table 6. The Effects of Economic State of the Community on Engagement

Factors with Negative Influence	%
Insufficient scholarships and funding opportunities for university students	88.2
Expensive accommodation for students (dorm/flat/guesthouse, etc.)	84.4
Inequality in economic income and financial opportunities	79.6
Expensive educational materials (books, laptops, resource books, etc.)	77.4
High unemployment rate for university graduates	77.2
Having lots of families with minimum wage income	71.4
Insufficient support to academic / university studies in the country	56.6
Not enough part-time job opportunities for university students	54.6

When participants were asked to indicate the factors related to the economic state of their country and state how they impacted their academic success, no respond was recorded indicating positive effect. According to the participants, the economic state of the country was not supportive of their academic studies. The most frequent response was directed to insufficient funding for university students. The students also mentioned about the inequality in economic income as an influencing factor. As one student put it: *"If you are from a rich family, you study at private schools, get the best education and become even richer than your family. But, if you are from a poor family, you are destined to stay poor all your life"* (FoEd). Being from low-income families was yet another negatively influencing factor: *"My family has difficulty in supporting my studies here. I have two other siblings at secondary school as well. They think when I graduate I will be able to support them and they will be comfortable. But I am not sure if I will ever find a job"* (FoEn). For others, university graduation did not guarantee a job and therefore, studying at a university was unnecessary: *"School is waste of time and money in my country. Education is not necessary to be rich. You need to know the right people or to have a rich family. That's it"* (FoEd).

Table 7. The Effects of Social State of the Community on Engagement

Factors with Positive Influence	%	Factors with Negative Influence	%
Believing that I can change something in my country	62.2	Some people in my society do not have to study to be successful	89.5
Wanting my society to respect me	48.6	On-going social conflicts in my country	87.4
Feeling the support of the society for education	29.7	The low level of thinking in my society	68.5
		People in my country doesn't value individuals	66.4
		Feeling hopeless about my country's future	58
		Pressure from other countries on my country	44.4
		I do not feel free to do anything I want	44.4
		People in my country do not welcome people who are different	26.5

Only three positively influencing social factors emerged from the discussions. Believing that change is possible by studying, wanting for the society's respect, and feeling the social support were the factors related to the social state of the community affecting engagement positively. Although the number of the factors affecting academic engagement is not as high as in the other domains, the frequencies of each factor is quite high. That means, the participants voiced similar social-related factors influencing their academic engagement negatively. Among these, how the society perceives education and academic work was frequently stated. As one participant put it: *"I do not see any difference in the value for people who are well-educated and for people who are not educated at all. Academic success brings nothing in my country"* (FoEd). For other students; *"My society does not value studying but you need to have a good job and become rich. Then, they respect you. Not when you know a lot but when you have money"* (FoEd). *"The uneducated and ignorant mentality in my society outweighs educated and caring mentality"* (FoT). The belief that the society did not value studying was a common theme and some of the students perceived not studying as a reaction to the society. As voiced by one of the students; *"I keep thinking: does my society deserve better educated people? Then, I stop studying"* (FoEn). According to some students, academic work did not bring success or power; *"People in my country always think that you cannot become rich or successful by studying. All you need is to have a powerful 'uncle', and you can enjoy your life without worrying about anything"* (FoEn).

Discussion & Conclusion

This paper introduces the preliminary findings of a large scale study that aims to explore non-academic correlates of university students' academic achievement. As a country going through substantial political, social, and economic changes, Turkey presents a challenging context for educators and students. In addition to theoretical and instructional dimensions involved in teaching-learning situations, learners' wider context including the psycho-social contextual influences need to be considered in order to be able to support and guide learners more effectively. As the findings indicate, the majority of the university students reported that non-academic factors impacted their goal commitment to academic involvement and achievement. Thus, attempts towards understanding, planning and enhancing learners' academic involvement and performance need to involve consideration of psycho-social contextual determinants, particularly at higher education level.

Educational interventions focusing on enhancing social support and improving sense of mastery can have a positive impact in adolescents' academic achievement. These interventions may include self-regulation, positive self perception, and self-efficacy. Also, frameworks that promote the development of positive connections to family, peers, and schools would be particularly relevant to increasing engagement.

National Survey of Student Engagement (NSSE, 2002), an American organization that conducts, supports and publishes research on learner engagement in higher education on a national scale, reports that learners are more engaged when they are provided a challenging, collaborative learning environments as well as quality and supportive campus life and rich educational experiences. The results indicate that learners at higher education attribute more importance to socio-cultural features than those of academic ones. Similarly, Beal, Qu and Lee (2006) state that learners become disengaged for various domain-specific reasons that are not necessarily related to academic context but to multiple parameters relative to the specific learning environment (e.g., Dörnyei & Murphey, 2003; Lantolf & Thorne, 2006; Watson-Gegeo, 2004; Zuengler & Cole, 2005). Research has demonstrated that internal mechanisms and processes could help individuals overcome negative life events, promote healthy adjustment, and enhance positive development (e.g., Prince-Embury, 2011). These

mechanisms become essential in educational contexts, where students need to cope with academic challenges. Therefore, apart from such procedural initiatives, student engagement should also be built around the hopeful goal as one of the significant predictors of academic performance (Snyder & McCullough, 2000; Youssef & Luthans, & Avolio, 2007). Learners with high levels of hopeful goals tend to view stressors as challenges to be met and they are better at coping with both stressful events and negative feelings and thus are more likely to achieve their goals.

References

- Acemoglu, D., & Pischke, J. S. (2001). Changes in the wage structure, family income, and children's education. *European Economic Review*, 45(4-6), 890-904.
- Adenike, A. O., & Oyesoji, A. A. (2010). The relationship among predictors of child, family, school, society and the government and academic achievement of senior secondary school students in Ibadan, Nigeria. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 842-849.
- Beal, C. R., Qu, L., & Lee, H. (2006, July). Classifying learner engagement through integration of multiple data sources. In *Proceedings of the National Conference on Artificial Intelligence* (Vol. 21, No. 1, p. 151). Menlo Park, CA; Cambridge, MA; London; AAAI Press; MIT Press; 1999.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Cheng, S. T. & Kaplowitz, S. A. (2016). Family economic status, cultural capital, and academic achievement: The case of Taiwan. *International Journal of Educational Development*, 49, 271-278.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media.
- Conger, D., & Atwell, M. S. (2012). Immigrant gateway communities: Does immigrant student achievement vary by location? In Garcia Coll, C., & Marks, A.K. (Eds.). *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* (pp. 233-252). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools. *Journal of Research & Development in Education*, 33(2), 106-117.
- Cullen JG (2011) The writing skills course as an introduction to critical practice for larger business undergraduate classes. *International Journal of Management Education* 9(4): 25–38.
- Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59, 230-248.
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Ernst Klett Sprachen.
- Dörnyei, Z., and E. Ushioda. 2011. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2006). Language emergence: Implications for applied linguistics—Introduction to the special issue. *Applied linguistics*, 27(4), 558-589.
- English, D., Lambert, S. F., & Ialongo, N. S. (2016). Adding to the education debt: Depressive symptoms mediate the association between racial discrimination and academic performance in African Americans. *Journal of School Psychology*, 57, 29-40.

- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). Springer, Boston, MA.
- Flynn, E. M. M. A. (2010). Underpinning collaborative learning. Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions. In B. Sokol, U. Müller, J. Carpendale, A. Young, and G. Iarocci (Eds.) *Self and Social Regulation* (pp. 312-336). New York: Oxford University Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational research*, 74(1), 59–109. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Kraus, M. W., Piff, P. K., Mendoza-Denton, R., Rheinschmidt, M. L., & Keltner, D. (2012). Social class, solipsism, and contextualism: How the rich are different from the poor. *Psychological Review*, 119(3), 546-572.
- Kuh GD (2001) Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning* 33(3): 10–17.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development* (Vol. 398). Oxford: Oxford University Press.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120-126.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. New York: Oxford University Press.
- Moosmann, D. A., Roosa, M. W., & Knight, G. P. (2014). Generational patterns in Mexican Americans' academic performance in an unwelcoming political context. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(2), 102-110.
- National Survey of Student Engagement (NSSE) (2002). *From Promise to Progress: How Colleges and Universities are Using Student Engagement Results to Improve Collegiate Quality*. Annual Report, Indiana University, Bloomington, IN, December.
- Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322.
- Prensky, M. (2005). Engage me or enrage me. *Educase Review*, 40(5), 61-64.
- Prince-Embury, S. (2011). Assessing personal resiliency in the context of school settings: Using the resiliency scales for children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 48(7), 672-685.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.
- Robinson, J.G. (2007). Presence and persistence: Poverty ideology and inner-city teaching. *Urban Review*, 39, 541-565.
- Schmader, T., Major, B., & Gramzow, R. H. (2001). Coping with ethnic stereotypes in the academic domain: Perceived injustice and psychological disengagement. *Journal of Social Issues*, 57(1), 93-111.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Snyder, C. R., & McCullough, M. E. (2000). A positive psychology field of dreams: "If you build it, they will come...". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 151-160.
- Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational psychologist*, 35(2), 69-85.
- Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88(3), 331-350.
- Wong, L. P. (2008). Focus group discussion: a tool for health and medical research. *Singapore Med J*, 49(3), 256-60.
- Zuengler, J., & Cole, K. (2005). Language socialization and second language learning. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 1, 301-316.
- Zwick, R. (2004). Is the SAT a "wealth test?" The link between educational achievement and socioeconomic status. In R. Zwick (Ed.). *Rethinking the SAT* (pp. 203–216). New York, NY: Routledge Falmer.

İLETİŞİM BECERİLERİNİN EĞİTİME YANSIMALARI

Mehmet Akif Erdener

Balıkesir Üniversitesi, erdener@balikesir.edu.tr

Sümer Aktan

Balıkesir Üniversitesi

Erdoğan Tezci

Balıkesir Üniversitesi

Özet

İletişimden kaynaklanan sorunların nükte şeklinde yansımış olduğu bir toplumda bu yöndeki eksikliğin en olumlu ortaya konuşudur. Bunu günümüzde yaşanan sorunlara bakarak temellendirebilmemiz için iletişim becerilerinin önemi görmezden gelinmeyecek bir gerçektir. Bir başka açıdan bireyselleşen günümüz insanların iletişimlerinin de bireyselle döndüğü için iletişim becerilerinin de bir bakıma aksadığının farkındalığına yönelik hazırlanan bu çalışmada temel olarak bu sorunsalın eğitim ve öğretmenlik mesleği bağlamında değerlendirildiğinde yapıcı bir gözle bakılması sonucunda ortaya çıkan tablo yansıtılmaktadır. Bu çalışmanın amacı iletişim becerilerine, mesleki alanda iletişim sorunlarına ve önemsenmeyen ayrıntılara vurgu yaparak bu aksaklığa dikkat çekmektir. Genel hatları ile iletişim becerilerinin gereklilikleri ve bunun sonucunda bu durumun gerek toplumsal gerek özel hedefler doğrultusunda getirileri öngörüldüğü bir değerlendirme çalışması ortaya koymaktır. Özellikle öğrenci problemlerinin oluşmasının en önemli nedeni öğrencilerle olan iletişim eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu derleme, iletişimsizlikten kaynaklanan şiddet, anlaşmazlık, gerginlik ve beraberinde getirdiği istenilmeyen olayların artması nedeni ile bu konudaki eksikliğin nedeni ve konusunda meraklara yanıt vermek ve bu duruma nedenlerine farkındalık yaratarak çeşitli ve manidar çözüm önerileri sunmaktadır. Eğitimde gerek bilgi aktarımı gerek ikili ilişkilerde olsun yansımalarının pek fazla olduğu iletişim becerilerinin gereken önemin verilmemesi kaynaklı çatışmalara sık rastlanmaktadır. Hayatın bütün alanına genellenebilecek bu problem gerekli değeri gördüğünde ve iyi bir kullanıma sahip olduğunda araştırmalarla desteklenecek olan olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Anahtar kelimeler: iletişim, iletişim becerileri, iletişim becerilerinin eğitime yansımaları, öğrenci sorunları

GİRİŞ

İletişim becerilerine girmeden önce iletişimin tanımını yapmak üzerinde odaklanacağımız konunun gidişatı açısından etkili olacaktır. “İletişim” kısaca bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir (Dökmen, 2004) . Bu anlamda insanı ele aldığımızda iletişimin gerekliliği tartışılmaz zira konuşmaya başladığımızdan beri ihtiyacımız olan temel bir gereksinimdir. Gelişen insanın da duruma paralel olarak kendinden istenilen ve kendi istediği şeyler gelişecek ve bunu ifade yolunun her zaman değişmesi gerekecektir. Sorunların tam anlamı ile burada başladığını görülmektedir. Bu durumun önemsenmemesi, bir kenarda kendiliğinden gelişmeye bırakılması ve en tehlikeli durum olarak bakabileceğimiz anlaşmazlık durumu çıkmaza sürükleyebilmektedir. Bu durumun tehlikeli olacağı kurumlar olarak başta eğitim sağlık ve adli kurumlar olarak nitelendirilecektir. Örnek verecek olursak üniversitelerimizde yapılan araştırmalara göre sözel ağırlıklı bölümlerin iletişim becerilerinde daha etkin olacağı önyargımızı değiştirmektedir. İletişim becerilerinin Spor Yöneticiliğinden sonra İngiliz Dili ve Edebiyatı, Tarih, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyoloji, Antrenörlük, Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, İktisat, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, İşletme, Arkeoloji lehine olacak şekilde bir sıralamanın olduğu gözlenmektedir (Şah, 2015). Abeslik ise yazılı ve sözlü iletişim beceresi gerektiren bölümlerin değerlendirmesi daha az gerektiren bölümlere nazaran daha az bir puan almıştır.

Kişi çevresiyle iletişim kurmadan kendisinin anlaşılmasını bekleyemez. Duygularını ve düşüncelerini ancak çevresiyle iletişim kurarak anlatabilir. İletişim, hayatın her alanında başvurulmuş bir kendini ifade etme sürecidir. Bu süreç, yani iletişim halinde olmak, insanları toplumsallaştırır. İletişim insan hayatında hava, su gibi bir ihtiyaçtır (Dökmen, 2004) . Farklı boyutlarıyla insanlar iletişimle ilgili farklı sorunlar yaşamaktadır. Hayati boyutla nitelendirilebilecek eğitim platformu bu aksaklığın en son olması gereken yerdir. Ama bu durum diğer alanlardaki kadar aksamaktadır. Buna müteakip gelişen süreçte meslek yaşamına atılan bireylerin bozuk bir iletişimle yetişmesi sonucu mesleki yaşamında çözümsüzlüğe varan sıkıntıların doğmasına ortam oluşturmaktadır. Yaşamın büyük gereklilik duyduğumuz bu olguya genel bir bakış açısı sunabilecek aynı zamanda bunu çeşitli durumlara göre değerlendirip örneklendirecektir. Bu araştırma ile iletişim becerileri konusundaki eksiklik vurgulanacaktır. Tahmin edilmeyen boyutta farklılıkların olduğu makaleler tezler örnek gösterilerek bu konu üzerinde durulması gerekliliğini ortaya konacaktır. Kesin olmasa da dikkat çekici öneriler getirileceği bakımından önem arz etmektedir.

Bu bağlamda iletişim becerilerinin eğitime yansımaları temel esas alınıp PDR üyelerinin ve diğer meslek guruplarına yansımaları derlendirilecektir.

İletişim Becerisi

İletişim becerisi, saygıyı ve empatiyi baz alarak, duygu ve düşünceleri karşıdaki kişiye olduğu gibi ‘ben dili’ ile iletebilme, etkili dinleyebilme, somut konuşarak uygun bir biçimde kendini açabilme, ‘ben’ savaşını vermeden başkalarını küçük görmeden kendi haklarını koruyabilme, sözel mesajlarla sözel olmayan mesajlar arasında tutarlılık sağlayabilme biçiminde bireyin, karşıdaki kişilerle doyum verici ilişkiler kurabilmesini sağlayan ve başkalarından olumlu tepkileri getiren, bireyin toplum içinde yaşamasını kolaylaştıran “öğrenilmiş davranışlar” olarak tanımlanabilir (Çalapkulu, 2016).

İletişim becerisi olaylara farklı açılardan bakabilme esnekliğini gerektirir. İletişim becerisi kişiden karşı karşıya kaldığı olayla ilgili olası bakış açılarını ve tanımlamaları araştırmayı, soruşturmayı bütünleştirmeyi içerir. Bu beceriyi kazanmış birisi kendisine yöneltilen bir uyarı, eleştiri veya şikâyet karşısında kendi penceresinden bakmaktansa farklı pencere ve açılardan bakabilmektedir.

İletişim Becerilerini Etkileyen Faktörler

İletişim becerilerini etkilediği düşünülen başlıca faktörlerden cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi gibi faktörlerin pek fazla bir etkisinin olmaması yanında girilen demografik değişkenlerden cinsiyetin, yaşın ve sınıf düzeyinin modele özgün katkılarının olmadığı belirlenmiştir (Atılğan, 2005). Kişilerarası ilişki tarzları, bağlanma stilleri, benlik saygısı gibi faktörler de iletişim seyrinin etkilendiği çalışmalar vardır örnek verecek olursak iletişim becerileri ile benlik saygısı arasında ise orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Atılğan, 2005).

Eğitime Yansımaları

Eğitim ortamında iletişimin başarıya ulaşması, öğretmen-öğrenci etkileşiminin yönüne bağlı olarak değişebilmektedir (Kayabaşı Yücel, 2014). Bilginin işlendiği bir sonraki nesillere aktarıldığı ortam olarak tanımladığımız sosyal sistemlerin bunu hangi kanalla yaptığı önem arz etmektedir. Çocuktan başlayarak bu konuda eğitimcilerin iletişim becerilerinin değerlendirildiği makaleler ışığında inceldiğimizde çeşitli değişkenlerle iletişim becerileri etkilenip etkilenmektedir. Öğrenme süreci en basit anlamda bir iletişim sürecidir. Bu yüzden öğrenmeyi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin iletişim becerileri anlamında yetkin olmaları

gerekmektedir. Bu yetkinlik sınıf içi iletişimi dolayısıyla da öğrencilerin kişilik gelişimleri ve başarılarını etkileyen bir unsur olmaktadır.

Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Alanına Yansımaları

Psikolojik danışma ve rehberlik alanı, bireysel farklılıkların tanınması, geliştirilmesi ve içselleştirilmesi çalışmalarının yanı sıra toplumsal gelişimi, uyum sürecini ve sosyal yapı ile birey arasındaki etkileşimi kuramsal ve uygulamalı olarak inceleyen ve uygulamalı çalışmalar sürdüren bir disiplindir (Alver & Ay, 2010). PDR mesleğini icra eden insanlar farklı durum ve sorunlarla karşı karşıya gelmektedir. Bu bağlamda alternatifleri görebilme, seçenekler üretebilme gibi becerilere sahip olması, danışma süreçlerinde başarılı olabilmeleri açısından vazgeçilmez öneme sahiptir.

Kişisel-sosyal alanda, duyguları tanımada, eğitsel gelişim alanında kariyer alanda da meslek seçimini etkileyen etmenlerin göz önünde bulundurulmasında psikolojik danışmanların etkisi göz ardı edilmeyecek derecede fazladır. Bundan kaynaklı olarak insanla etkileşimi hat safhada olan bir mesleğin iletişim becerilerinden etkilenmemesi imkânsızdır. Şüphesiz bir duruma açıklık getirebilmenin en iyi yolu durumu net bir şekilde analiz edip belli değerlendirme yapmaktan geçer. Eğer işiniz psikolojik danışmanlık ve rehberlik gibi insan ilişkilerine dayanıyorsa durumu analiz etmede en fazla ihtiyaç duyacağınız düşüncelerinizi karşıya tam anlamıyla ifade edebilecek bir iletişim becerisi dayanır. Kullanacağınız terapi tekniklerinden istediğiniz verimi almak en etkili iletişim becerilerine sahip olmanızdan geçmektedir. Bu noktada ikili ya da çoklu insan ilişkilerin vazgeçilmez unsuru olan iletişim konu, sorun, çıkmazların çözümünde ilk başvurulacak yöntemin etkili bir iletişim becerisi ile çabuk ve net sonuç vereceği aşikardır.

Bu yönde yapılan araştırmalarla desteleyecek olursak okul psikolojik danışmanlarının, Okul Rehberlik Programının Hazırlanması, Öğrenciyi Tanıma Teknikleri, Psikolojik Danışmanlık Becerileri, Eğitsel Rehberlik, Kişisel-Sosyal Rehberlik, Konsültasyon, Özel Eğitim ve Davranış Problemleri alanlarındaki hizmet içi eğitim ihtiyaç düzeylerinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur (Güven, 2016). Kıdemi 0 ile 3 yıl arasında olan psikolojik danışmanların hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının diğer gruplardan daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca, kıdemi 20-23 yıl ve 24 yıl üstü olan psikolojik danışmanların hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının psikolojik danışma becerileri, öğrenciyi tanıma, kişisel sosyal rehberlik ve davranış bozuklukları alanlarında kıdemi 0-3 yıl, 4-7 yıl ve 8-11 yıl olan psikolojik danışmanlardan daha az olduğu bulunmuştur. Bu alanda ki ihtiyaçların temelini oluşturan gereksinimlerin düşünceleri aktaramamak ya da daha iyi olabilmek gereksinimden geldiği belirtilmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi sorunların bu konu üzerinde kısa bir eğitimle çözülebileceği görülmektedir.

İletişim Becerilerinin Öğretmenlik Mesleğindeki Yeri Ve Önemi

Öğretmenlerin özellikle sahip olması gereken iletişim becerileri sorulduğunda Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okuyan ve basit seçkisiz yoluyla seçilen 80 öğretmen aday ve 8 öğretim elemanından 'alan bilgisine sahip olma, dili açık ve anlaşılır biçimde kullanma, demokratik olma, uygun cümleler kurma, iletişimi destekleyici fiziksel ortamlar oluşturma' gibi özellikler; öğretmen adayları 'güler yüzlü olma, empati becerisine sahip olma, sevgi, beden dilini etkili kullanma, hoşgörülü davranma, iletişime istekli olma, mesleği sevmek, öğrenciye saygı duyma, dili etkili kullanma' gibi özellikler cevap olarak alınmıştır.

İlk olarak okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerini çeşitli faktörlere göre değerlendirecek olursak çalışma grubunun mesleği seçme nedeni değişkenine göre iletişim becerilerinin; konuşma, dinleme, empati, mesaj alt boyutlarında anlamlı farklılığa neden

olduğu görülmüştür (Ceylan & Mocan, 2017) . Sözsüz iletişim alt boyutunda ise mesleği seçme nedeninin anlamlı farklılığı neden olmadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu konuda eğitimle değişip gelişebileceğini araştırmalarda vardır (Elkatmış, 2015). Yazılı ve Sözlü Anlatım ile Etkili İletişim derslerini almadan önce ve aldıktan sonra sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri toplam puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde farkın son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri toplam puanı ilgili dersleri almadan önce düşük olduğu buna karşın dersleri aldıktan sonra ise belirgin bir şekilde arttığı söylenebilir. Son olarak eğitimcilik mesleğini yapacak bireylerin iletişim becerilerine yönelik çalışmada ilk anlamda büyük eksikliklerin olmadığı görülmektedir (Ocak & Gürbüz, 2015) . Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Diğer Meslek Gruplarında İletişimin Önem Düzeyi ve Yeri

Tüm meslek gruplarında iletişim becerisinin önemi göz ardı edilemeyecek şekilde çoktur ancak bazı meslek gruplarında bunun önemi çok daha fazladır. Çünkü bu meslek grupları insan ilişkilerine dayanmaktadır. İlk olarak sağlık alanından başlamak gerekirse insanların özel durumu olan rahatsızlıklarından dolayı iletişim becerileri aksadığı farklı çalışmalarla göz önüne konulmuştur (İrak, 2017) . İnsan ilişkileri üzerine kurulu bir meslek olan hemşirelikte ise hasta bakımının etkinliği, etkili iletişim kurma becerisine bağlıdır. Hemşire, bireyin yaşadıklarını anlamaya çalışırken, bakım verdiği bireylerle etkili iletişim kurabilmelidir (Uyer, 2000). Bu gerekliliğin eksikliği araştırma sonucunda şöyle belirtilmiştir: genel iletişim becerisi açısından hekim ve hemşireler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Hemşirelerin genel iletişim becerisi düzeyi hekimlerden daha yüksektir (Karadağ, 2015) . Bununla ilgili başka bir çalışmada da hemşirelerin %75'inin hastalarla iletişim kurmakta güçlük yaşadıkları ve hastalarla iletişimlerinde yanlış yaklaşımlarda bulundukları tespit edilmiştir (Akgün, 2011) .

Avrupa Standartlarında İletişim Becerileri

Tüm Avrupa ülkelerinin, Rehberlik ve Danışma Hizmetlerinin gelişimine verdikleri önem, son yıllarda giderek artmaktadır. Bu hizmetler, yükseköğretimin çeşitli aşamalarında farklı amaçlara yönelik olarak uygulanmaktadır (Külhanoğlu, 2002).Çeşitli araştırmalar örnek gösterilerek Avrupa'da da bu konunun ciddiye alındığının göstergesi olarak belirtilebilir. Nitekim birbirlerini anlama üzerine kurulmuş bir medeniyetin farklı bir yönde seyir eden kurallar bütününe sahip olması beklenemezdi.

Sonuç ve Öneriler

İletişim becerilerinin geliştirilmeye değer bir konu açık olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Eksikliğin bilinmesiyle başlayan her sorunun muhakkak çözüme kavuşacağı şüphe gerektirmemektedir. Gerekli çalışma ve önlemler alındığı takdirde fiiller boşuna değildir. Nitekim mevcut durumu iyileştirmeye yönelik ilk adımları atıştan itibaren olumlu yöne oluşacak etkileri hemen görmek mümkün olacağı geniş bir çerçeve ile baktığımızda hemen fark edilecektir. Bu durum değerlendirilmez ise şu anki durum ilgili eksiklikler insanların zaman içerisinde gelişeceği sanılarak bir kenara bırakılan bu gereksinimlerini tam anlamıyla karşılayamayacaktır. Çok basite indirgenerek sadece karşındakini anlama olarak nitelendirilen durum ileri boyutlarda ciddi problemlerin dogmasına maalesef yol açabilmektedir. İncelenen tüm makaleler tezlerden hareketle ortaya konulan bu durum farkındalık istemektedir. Kişisel eksiklikle başlayan bu araştırma gerekse herkesin kendini bu konuda biraz eksik görmesi durum çıkmazına biraz katkı sağlayacaktır. Çeşitli alanlarda olumsuz sonuçlar alınması iyi görülmesi de maruz görülebilir ama bir toplumun geleceği olan

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

bazı kurumlardaki eksikliğin (eğitim-sağlık-adli)bir telafisi olmayacağından ani müdahale gerekmektedir.

Yapılacak çalışmalar şu yönde olmalıdır:

-İlk olarak çözüme yönelik iletişim becerilerinin farkındalığına yönelik seminer, paneller aracılığı ile genellenebilir bir durumda bilinçlendirilmelidir.

-Uzun vadede ise yapılan değerlendirmeler günlük hayata geçirilip sınanmalıdır çeşitli meslek gruplarında anlaşmazlığın, çözümsüzlüğü bu yolun giderilmesine özen gösterilmelidir.

-Eğitime yansımaları gayet olumsuz olan bu durumun düzeltilmesi için başta idari kadro ve öğretmenlere yönelik çözümci bir yolla aktarılan teorik bilgilerin uygulaması istenip kontrol mahiyetinde incelenmelidir.

-İnsanların içinde bulundukları ruh halini idrakini sağlayamamış sağlık çalışanlarına yönelik teorik bilgi ve ayrı bir ilgi ile yaklaşılmalı iletişim becerileri bu yönde geliştirmesine yönelik denetlenebilir bir uyum içinde aktarılmalıdır.

-Rehberlik ve psikolojik danışmanlık çalışanlarının bu durumun farkındalığına yönelik oluşturulan çözüm aşamasında başrol alarak ileride yaşanacak nihai sorunların engellenmesi ve mevcut duruma katkı sağlayacak şekilde sorumluluk üslenmelidirler.

Kaynakça

- Alver, B. & Ay, İ., (2010). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Bir Model Önerisi. Atatürk Üniversitesi
- Baykara, K. (2005). Öğretmen Adaylarının iletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma. Muğla Üniversitesi
- Ceylan, E. A., (2017). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İletişim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 215, 32-47
- Çalapkulu, Ç. (2016). Kişilerarası iletişim süreçlerinde iletişimin “ilişki” ve “içerik” boyutları üzerine bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim Çatışmaları ve Empati* (22. Baskı). Sistem Yayıncılık: Ankara.
- Elkatmış, M. (2015). Yazılı ve sözlü anlatım ile etkili iletişim derslerinin sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*. 14
- Erözkan, A. (2005). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. *Mustafa Kemal Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* . 22, 135-150.
- Gül, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerisi arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 369-390
- İrak, H. (2017) . İletişim becerilerinin psikolojik temelleri. *Atatürk İletişim Dergisi*, 14, 42-54.
- Karadağ, M. (2015). Hekim ve hemşirelerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 160-179.
- Kuyumcu, B. (2015). *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 13, 75-92.
- Kuyumcu B , (2012) . Türk ve ingiliz üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş duygusal farkındalık ve duygularını ifade etmelerinin ülke ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14
- Kulahoglu, Ş. (2002) . Avrupa üniversitelerinde pdr hizmetleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(15)
- Kılıç, T. (2016). Bağlanma stillerinin iletişim becerilerine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(25).

- Milli, M. S. (2016). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 286-298
- Ocak, G. (2015). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-19
- Şah, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile akademik öz yeterlilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Dergisi*
- Uçar, S. (2017). Örgüt içi iletişim becerilerinin işgören performansı üzerine etkileri. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 180-194
- Uzun, T. (2015). Öğrenci algılarına göre akademik personelin iletişim becerilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *KSBD Hüseyin Hüsnü Tekışık Özel Sayısı*, 123-137

LİSE ÖĞRENCİLERİNDE ZORBALIK

Mehmet Akif Erdener

Balıkesir Üniversitesi, erdener@balikesir.edu.tr

Erdoğan Tezci

Balıkesir Üniversitesi

Fahri Sezer

Balıkesir Üniversitesi

Özet

Zorbalık, giderek artan teknolojiyle birlikte gerek sanal ortamda gerekse reel ortamda çoğunluğunu okulun oluşturduğu çevrede hızla büyüyen bir sorun haline gelmiştir. Zorbalıkla mücadelede okulun varlığı tek başına yeterli değildir. Okullardaki kısıtlı zaman içerisinde zorbalığa yeteri kadar bütçe ve ilgi ayrılamamaktadır ve çok az okulda zorbalığı önlemek için alınan kural ve önlemler yeterli olabilmektedir. Araştırmalar gösteriyor ki zorbalık karşısında ebeveynler de yeteri kadar ilgili bir tutum içerisinde değiller. Ya da tam tersi aşırı ilgili bir tutumda bulunarak mağdur olma durumuna sebep olmaktadır. Zorbalık okullarda en çok koridor ve lavabolarda görülmektedir. Zorbalığın meydana geldiği diğer alanları ve zorbalıkta cinsiyet değişkenini düşünürsek hem okul dışı hem de okul içinde kız öğrencilere göre erkek öğrenciler daha fazla zorbalık faaliyetlerinde bulunmaktadır. Lise öğrencilerinde zorbalığın en temel açıklayıcıları; öfkeyi dışa vurma, hatayı dışa vurma, ebeveyn tutumu, öz saygı ve öz güven problemleridir. Bu çalışmanın amacı, zorbalığı tanımlayıp bazı kavramlarla ilişkilendirerek zorbalığın aslında ne kadar sorun teşkil edebilecek bir konu olduğunu vurgulayan bir değerlendirme çalışması ortaya koymaktır. Her yıl birçok lise öğrencisi zorbalığa maruz kalıyor veya zorba tutumlar sergiliyor. Bu olumsuz davranışlar da intihara kadar giden ağır sonuçlara sebep olabiliyor. Okul personellerinin ve velilerin tespitiyle erken süreçlerde zorbalığın önüne geçilebilir ve zorba ya da mağdur öğrencinin uygun danışmanlık hizmeti alması sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: zorbalık, şiddet, mağdur, lise, öğrenci problemleri

Zorbalık

Zorbalık, bilinçli olarak diğer insanlara sözlü, yazılı taciz ya da baskı kullanarak zarar vermeye çalışmaktır. Amerikan Ulusal Okul Hemşireliği Derneği ise zorbalığı, “Bir ya da birden fazla çocuğun başka bir çocuğu, tekrarlayıcı bir şekilde, bilinçli olarak, algılanan veya gerçek güç ile, sözlü ve/veya sözsüz, fiziksel ve duygusal istismarıdır.” şeklinde tanımlar (NASN, 2003). Zorbalıkla ilgili araştırmaları 1970’li yıllarda Norveçli araştırmacı Dan Olweus’un başlattığı bilinmektedir. İskandinav erkekleri üzerinde yapmış olduğu çalışmayı diğer çalışmalar takip etmiştir (Dussich & Maekoya, 2007). Türkiye’de yayımlanan ilk çalışma ise Alikeşifoğlu ve arkadaşlarının 2000 yılında İstanbul ilindeki 9. ve 11. sınıflar üzerine yapmış olduğu çalışmadır.

Zorbalığın temel amacı gençleri içinde bulundukları ortamdan soyutlamak ve onları bu mağduriyet durumuna alıştırmaktır. Yaşanan zorbalık olayları bölgeden bölgeye hatta okuldan okula değişiklik gösterebilir (Koç, 2006). Zorbalık ani bir öfkeden daha çok süreklilik gösteren bir faaliyettir. Zorbalığı yapan kişi ve mağdur birey arasında güç dengesizliği vardır (Akt; European Community, 2001). Bir davranışın zorbalık sayılabilmesi için uzun süreli olması, zorba ve mağdur arasında güç dengesizliği olması; sözlü, fiziksel veya psikolojik şiddet içerikli olması gerekir (Besag, 1995). Öğrenciler lakap takma, saldırıda bulunma, dedikodu yapma, görmezden gelinmek, zorla para alınmaya çalışılması gibi davranışları zorbalık olarak nitelendirmektedirler (European Community European Social Fund, 2001).

Her ne kadar farklı kavramlar da olsa şiddet, saldırganlık ve zorbalık sık sık karıştırılmaktadır veya birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Bu yanlış bir durumdur çünkü saldırganlık,

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

zorbalığı ve şiddeti kapsayan genel bir kavram olmasına, şiddet ve zorbalığı dürtülemesine rağmen ikisi de sadece fiziksel saldırı yönüyle benzerlik göstermektedirler (Dilmaç, 2014).

Zorbalık Türleri

Olweus zorbalığı doğrudan (açıkça yapılan saldırılar) ve dolaylı (yalnız bırakma, dışlama) olmak üzere ikiye ayırmıştır (Olweus,1995). Rigby ise bunu geliştirerek doğrudan ve dolaylı zorbalığı fiziksel, sözel ve sözel olmayan olmak üzere kategorize etmiştir.

Tablo 1: Rigby'nin Zorbalığı Sınıflandırması

Zorbalık Türleri		
	Doğrudan	Dolaylı
Fiziksel	Vurma, itme, tükürme, taş atma	Bir kişinin başka birini dövmesini sağlamak
Sözel	Sözlü hakaretler, lakap, tehdit	Dedikodu çıkarmak
Sözel olmayan	Küçümseyici el hareketleri veya mimikler	Gruptan dışlamak

Şekil: KenRigby, (1997). Attitudes and beliefs about bullying among australian school children. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 202-220.

Gelişen teknolojiyle beraber siber zorbalık denilen bir kavram da ortaya çıkmıştır. Başkalarına zarar vermek için teknoloji ve sosyal medya vasıtasıyla kasıtlı olarak, sürekli devam eden düşmanca tavırlarda bulunmak siber zorbalık olarak adlandırılmaktadır. (Belsey, 2006). “Siber zorbalık kavramının içinde başkalarına ait e-postaları izinsiz okumak, başkalarına ait şifreleri kullanmak, kişilerin istekleri ve rızaları dışında özel bilgilerini ve resimlerini yayınlamak, kişileri mahcup edici içerikler göndermek gibi davranışları da barındırmaktadır. Siber zorbalık dünyanın her yerinde giderek büyüyen bir sorun olarak kabul edilmektedir” (Marczak ve Coyne, 2010, s.72).

Bunların dışında zorbalığın cinsel zorbalık, ırkçı zorbalık, saklama zorbalığı, bozucu zorbalık gibi türleri de mevcuttur (Koç, 2006). Her zorbalığın farklı bir etkisi olmaktadır. Bazen hafif bazen yüksek etki bırakan zorbalığın verebileceği en büyük hasar bireyin kendi kişiliğinin tam oturmadığı bir dönemde yani ergenlik döneminde gerçekleşmesidir (Dilmaç, 2014).

Zorbalıkta Roller

Kurban

Zorbalığa maruz kalan genellikle fiziksel ve psikolojik anlamda hassas, özsaygıları düşük, kırılgan, arkadaş edinme konusunda çekingen, kaygılı ve güvensiz kişiliklere sahip bireylerdir (Green, 2008). Okula gitmek istememe ve gitmeye karşı direnç gösterme, yatağını ıslatma, yeme ve uyku bozuklukları, arkadaşlarıyla ve ailesiyle iletişim problemleri gibi durumlar mağduriyetin belirtilerindendir (European Community European Social Fund, 2001).

Zorba

Zorbalar, zorbalığı başlatan ve devam ettiren; genel olarak aile ilişkilerinde olumsuz, boşanmış veya problemli ailelerden gelen bireylerdir. Okula uyumları zayıftır. Çoğunlukla geçmişte zorbalığa maruz kalmış kişiler ileride zorbalığa yönelmişlerdir. Öfkeli, empati düzeyleri düşük olmakla birlikte yaptığı davranışları eğlenceli görmektedirler. Ayrıca bu kişilerde suça karışma olayları ve diğer öğrencilere kıyasla zararlı madde kullanımı daha yüksek oranlarda görülmektedir (Berthold, 2010; Green, 2008).

Zorba/Kurban

Bazen mağdur bazen kurban rolündeki bireylerdir. Zorba kurbanların ayırt edilmesi oldukça güçtür. Acelecive öfkeli olarak bilinirler. Dikkat sorunları vardır (Smokowski & Kopasz, 2005).

İzleyiciler

Zorbalığı durdurmaya çalışanlar ve hiçbir şey müdahalede bulunmayanlar olarak ayrılırlar (Salmivalli,1999). Durdurmaya çalışanlar yakın arkadaşlarını koruma eğilimindedirler, müdahale etmeyenler ise ilerde kendilerinin de mağdur konumunda olmasından çekinirler (Dölek 2002; İrfaner, 2009; Karataş, 2011).

Zorbalık ve Yaş İlişkisi

Yapılan araştırmaların bazılarında yaş ile zorbalık arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken (Çağırın, 2014; Kapıcı 2004; Pişkin, 2010). Dölek zorbalığa uğramayı 9. Sınıflara kıyasla 5.sınıflarda 3 kat daha fazla görüldüğünü tespit etmiştir. Bu da yaşla zorbalık arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Çağırın'a göre ergenlerde zorba davranışların yaşla bir bağlantısı bulunamamıştır.

Zorbalık ve Cinsiyet İlişkisi

Yaş konusunda olduğu gibi yapılan araştırmalarda cinsiyet konusunda da fikir ayrılıklarına düşülmüştür. Tanrıverdi'nin yaptığı araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha çok zorbalık yaptığı ve bu zorbalığı açık saldırı, korkutma ve sindirme gibi biçimlerde uyguladığı görülmüştür. Aynı zamanda kız öğrencilerin de sözel ve sosyal zorbalığı daha fazla kullandığı belirtmiştir (Tanrıverdi, 2017). Karaaytu da Tanrıverdi'nin çalışmasına benzer olarak kız öğrencilerin daha fazla siber zorbalığa maruz kaldığını tespit etmiştir (Karaaytu,2015). Çağırın'ın araştırmasına göre ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerinden daha fazla zorbalık yaptığı saptanmıştır. Bu farklılığın niceliksel değil niteliksel olduğu göz ardı edilmemelidir (Çağırın, 2014). Erkekler daha çok saldırı aleti veya tehdit yoluyla, kızlar ise sanal/cinsel zorbalığa maruz kalmaktadır (Dilmaç, 2004).

Zorbalık ve Medya

Günümüzde kitle iletişim araçları toplum üzerinde büyük bir güce sahiptir. Araştırmalar televizyondaki şiddet unsurlarının çocuk ve gençleri olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Daha az duyarlılık gösterme ve saldırgan davranışları arttırma gibi olumsuz sonuçlara yol açan televizyon, yaşanan olaylar karşısında şiddet kullanılmasının bir nedenidir. Medyada gösterilen şiddet olgusu Bandura'nın kuramında bahsettiği gibi taklit yoluyla gençlerin bu şiddete özenmesine neden olabilir. İnternet ve sosyal medya kullanımı konusunda sınırlar ve kısıtlamalar belirleyen ailelerde çocukların siber mağdur olma oranları daha düşüktür (Mesch, 2009).

Zorbalık ve Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişki

Zorbalığın temel nedeni olumsuz ev ortamına dayanır. Zorbaların ebeveynleri çoğunlukla çocuğa ve birbirlerine karşı saldırgan bir tutum içerisindedirler. Çocuk bu davranışları model olarak benimser ve örnek alır (Bandura,1997; Akt; Ross, 2002). Dilmaç'ın araştırmasına göre ailesi tarafından şiddete maruz kalan kişiler kurban veya zorba olmaya yatkındırlar. Ayrıca bu kişilerin sanal/cinsel zorbalık boyutunda da bir yatkınlığı görülmüştür. Çok fazla korumacı veya tam tersi ilgisiz olan ebeveyn tutumu özellikle ergenlik çağında kişinin özsaygı düşüklüğüne dolayısıyla zorba veya mağdur olmasına sebep olmaktadır (Dilmaç,2004).

Ebeveynler genellikle okullarda gerçekleşen zorbalık türü problemlerin farkında değildir. Mağdur öğrenciler zorbalık karşısında ebeveynlere haber vermenin zorbalığı çözmediği gibi bir sonraki dönemde daha fazla zorbalığa maruz kalacaklarını düşünürler. (Charash, Pepler ve Ziegler,1995; Olweus,1993). Anne ve babasına duygusal erişebilirliği zayıf olan kişiler genellikle mağdur olurken, anne babası tarafından desteklenen kişilerin mağdur olma oranları daha düşüktür (Gök, 2017).

Sonuç ve Öneriler

Zorbalık diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de büyük bir sorun teşkil etmektedir. Türkiye'deki öğrencilerin büyük çoğunluğunun zorba ya da kurban olduğu saptanmıştır. Bu sonuç diğer ülkelerle benzerlik göstermektedir (Tanrıverdi, 2017; Yiğit, 2012). Gelecekte ciddi problemler oluşmaması için yapılan çalışmaların sayısı arttırılmalıdır. Zorbalığa sebep olan faktörler analiz edilmeli ve çözüm odaklı çalışılmalıdır. Ergenlikte kişiler akranlarıyla ilişkilerde daha aktif olduğundan okul personelleri öğrenciler arasındaki olumsuz davranışları tespit etmede etkin olmalıdır. Öğrenciler stresle başa çıkma ve öfke kontrol yöntemleri hakkında bilgilendirilmelidir ve öğrencilere olumlu iletişim becerileri kazanmaları konusunda yardımcı olunmalıdır. Zorba veya mağdur kişilere uygun rehabilitasyon programları uygulanmalıdır. Okul içi ve dışında yetişkin gözetimi arttırılmalıdır.

Okul zorbalığı konusunda veliler okul idaresi tarafından bilinçlendirilmeli, önleme ve müdahale sürecinde onların da etkin olması sağlanmalıdır. Evde ve okulda öğrencilerin benlik ve özsaygı gelişimleri desteklenmeli ve ev ortamı buna uygun hazırlanmalıdır. Çalışma lise öğrencileriyle sınırlandırıldı. İlköğretim ya da okul öncesi boyutuna indirilebileceği gibi üniversite öğrencileri de ele alınabilir. Yaş, cinsiyet, medya ve anne-baba tutumu bu çalışmada zorbalıkla ilişkilendirilen kavramlardır. Yapılan araştırmalardan hareketle zorbalık yeni kavramlarla ilişkilendirilebilir. Siber zorbalık kendi başına değerlendirilebilir, siber zorbalığa sebep olan nedenler ayrıntılı olarak irdelenebilir.

Kaynakça

- Belsey, B. (2006). *Cyber bullying: an emerging threat to the always on generation*.
- Berthold, K., & Hoover, J. H. (2010). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern, USA. *Journal of International School Psychology*, 21, 65-78.
- Besag, V. (1995). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Charash A, Pepler D, & Ziegler S (1995) *Bullying at school a canadian perspective: A survey of problems and suggestions for intervention*. Educ Canada
- Çağırğan, Z., (2014), *Ergenlerde Akran Zorbalığı, Psikolojik Belirtileri Ve Zorbalıkla Baş Etme Tutumlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, . (2015). *Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalık Eğilimlerinin Facebook Tutumu ile İlişkinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi
- Dilmaç, E., (2014), *Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorba davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Duman Tanrıverdi, Ö. (2017). *Ordu İli Akkuş İlçesinde Ergenlerin Algılanan Sosyal Destek İle Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi, Trabzon
- Dussich, J. P. J., & Maekoya, C. (2007). Physical child harm and bullying-related behaviors a comparative study in Japan, South Africa, and the United States. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51(5), 495-509.
- European Community European Social Fund. (2001). *Bullying: A Reader For The Diploma For Connexions Personal Advisers*. www.connexions.gov.uk., 1-77
- Gök, F. (2017), *Lise Öğrencilerinde Akran Zorbalığına Maruz Kalma: Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ve Anne-Babaya Duygusal Erişilebilirlik*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana
- Green V. A. (2008). *Bullying. İçinde Neil J. Salkind (Ed.) Encyclopedia of Educational Psychology*. California: SAGE Publications, Inc.

- İrfaner, S. (2009); “Öğrenciler Arasında Gerçekleşen Zorbalık Eylemleri ve Zorbalık Konusunda Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Tutum ve Görüşleri,” Kabil(2010),*Sınıflardaki Öğrenci Sayılarının Zorbalık Üzerine Etkileri*,Yüksek Lisans Tezi,Sakarya Üniversitesi
- Kapcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karaaytu,H.,(2015), *Facebook Kullanan Liseli Öğrencilerin Siber Zorbalık Eğilimi Balıkesir İl Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Karataş, H. (2011). *İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi*.Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KenRigby (1997); “Attitudes and beliefs about bullying among australian school children, *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 202-220.
- Koç(2006), *Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin yordanması*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Marczak, M Coyne, I. (2010). Cyber bullying at school: Good practice and legal aspects in the UK. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20, 182-193.
- Mesch, G. S. (2009). Parentalmediation, onlineactivities, andcyberbullying. *CyberPsychology&Behavior*, 12, 387-393.
- NationalAssociation of School Nurses (NASN) (2003) Peer bullying. Retrieved March 4, 2005, from <http://www.nasn.org/Default.aspx?tabid=266> Google Scholar
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school whatweknowandwhatwe can do understanding children's worlds*, Oxford UK and Cambridge USA: Blackwell Publishing Ltd
- Olweus, D. (1995). *Bulling at School*. Oxford: BlackwellCompany.
- Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara. *Education and Science*, 35 (156), 175-189
- Salmivalli, C.,Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. ve Lagerspetz,K.M.J. (1999). Self- Evaluated Self-Esteem, Peer-Evaluated Self-Esteem, andDefensiveEgotismasPredictors of Adolescents’ Participation in Bullying Situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (10), 1268-1278.
- Smokowski P. R. ve Kopasz K. H. (2005). Bullying in schools: An overview of types, effects, familycharacteristics, andinterventionstrategies. *Childrenand School*. 27(2), 101-110.
- Süslü(2016),*Lise Öğrencilerinde Siber Zorbalık Ve Siber Mağduriyet Benlik Saygısı Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi*,Maltepe Üniversitesi
- Yiğit R. (2012). Halk Sağlığı Uzmanları Derneği. Sağlıkçı Gözü İle Okullarda Şiddetin Boyutları, 1-174
- Yurttaş (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri İle Algıladıkları Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi.

ÇOCUKLARDA İNTERNET BAĞIMLILIĞININ ÇOCUĞUN UYKU BOZUKLUĞU ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ: RANDOMİZE KONTROLLÜ ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK DERLEMESİ

Fatma Dilek TURAN GÜRHOPIR

Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği AD. Antalya/Türkiye. fatosturan@akdeniz.edu.tr, fatmadilek_32@hotmail.com,

Ayşegül İŞLER DALGIÇ

Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği AD. Antalya/Türkiye. gulisler@yahoo.com

Özet

Çocuklarda internet bağımlılığının çocuğun uyku bozukluğu üzerine etkisinin belirlenmesidir. Tarama, Akdeniz Üniversitesi Pubmed, Cinahl, Sciencedirect, Cochrane, Ulakbim, Türk Medline, Wiley, Web of Science elektronik veritabanlarında “internet addiction”, “sleep problems”, “children” anahtar kelimeleri ve bu anahtar kelimelere karşılık gelen MeSH terimleri ile yıl sınırlaması olmaksızın yapılmıştır. Taramada ulaşılan 111 makalenin beşi dublikasyondur. Dublikasyonlardan sonra kalan 108 makale özet-başlık-içerik bakımından değerlendirilmiş, uygun olmayan 54 makale dışlanmıştır. Kalan makalelerden araştırmanın dahil etme ve hariç tutma kriterlerine uygun 21 kontrol gruplu çalışmaya ulaşılmış, bunlardan da randomize kontrollü olan 10 çalışma sistematik derlemeye alınmıştır. Masthi et al. (2017) sosyal medya bağımlılığı olan ve olmayan 12-16 yaş grubu öğrenciler ile yaptıkları çalışmalarında, bağımlı olan grubun istatistiksel olarak daha fazla uyku problemi yaşadığını ifade etmişlerdir. Chen et al. (2017) çalışmalarında akıllı telefonlar aracılığıyla oluşan bağımlılık davranışının olumsuz sonuçları ve çocukların cinsiyetleri ile ilişkisini değerlendirmiş, kız ve erkek çocukların tümünde bağımlılığın uyku kalitesini olumsuz etkilediğini istatistiksel olarak açıklamışlardır. Tan et al. (2016) ve Surish et al. (2014) adolesan grup ile yaptıkları çalışmalarında, problematik internet kullanımı ile uyku problemleri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kootesh et al. (2016) öğrenciler ile yaptıkları çalışmalarında da internet bağımlılığı ve uyku kalitesi arasında ters yönde şiddetli bir ilişki olduğunu, bağımlı olan grubun olmayan gruba oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük uyku kalitesine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Rehbein et al. (2015) adolesanlar ile yaptıkları çalışmalarında, internet ve internet üzerinden oyun bağımlısı olan adolesanların, bağımlı olmayanlara göre daha fazla uyku problemlerine sahip oldukları gösterilmiştir. İnternet üzerinden oynanan oyunların bağımlılığında Rehbein et al. (2015) çalışmasına benzer şekilde, Mannikko et al. (2015) de çalışmalarında, internet üzerinden oyun oynamada bağımlı olan grubun, uyku kalitesi bağımlı olmayan gruba oranla istatistiksel olarak anlamlı ölçüde düşük bulunmuştur. Demirci et al. (2015) çalışmalarında ise bağımlılık düzeyinde akıllı telefon kullanan çocuklar (a grup), bağımlılık düzeyinde olmadan akıllı telefon kullanan çocuklar (b grup) ve akıllı telefon kullanmayan çocukları (c grup) gruplar halinde karşılaştırmıştır. Uyku kalitesi bakımından b grubunun c grubuna oranla uyku kalitesinin daha yüksek olduğunu, a grubunun b grubuna oranla daha az uyku bozukluğu yaşadığı ve uyku süresi, uykuya dalamama, uyku için medikal destek gibi alanlarda gruplar arası fark olmadığını bildirilmiştir. Benzer şekilde King et al. (2014) çalışmalarında patolojik düzeyde elektronik medya bağımlılığı olan adolesanlarda uykuya dalış saatlerinin diğer gruptan daha geç olduğu, uyku sürelerinin daha az olduğu ve uykularının daha fazla bölündüğü istatistiksel olarak açıkça gösterilmiştir. Choi et al. (2009) de adolesanlarla yaptıkları çalışmalarında bağımlı olan grubun daha fazla uykusuzluk, sabah uyanmada güçlük, uyku apnesi, horlama, dış gıcırdatma yaşadığı ve kabuslar gördüğü istatistiksel olarak açıklanmıştır. İnternet, akıllı telefonlar ve sosyal medyanın olmazsa olmaz konumuna geldiği bu dönemde bağımlılık davranışlarının uyku problemlerine etkisinin kanıt düzeyi yüksek bir çalışma ile ortaya konması, konu ile ilgili önlem alabilme bakımından oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler: internet addiction; social media addiction; sleep problems; sleep disorders; children

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF INTERNET ADDICTION ON SLEEP DISORDER IN CHILDREN: A SYSTEMATIC REVIEW OF RANDOMIZED CONTROLLED STUDIES

Abstract

To evaluate the effect of internet addiction on sleep disorders in children. Akdeniz University Pubmed, Cinahl, Sciencedirect, Cochrane Library, Ulakbim, Turkish Medline Wiley, WOS electronic databases; were scanned with the keywords “internet addiction”, “sleep problems”, “children” without any year limitation. A total of 111 studies were conducted. Five of the studies were duplication. The remaining 108 articles after the duplications were evaluated in terms of title-abstract-keyword, and 54 inappropriate articles were excluded. From the remaining articles, 21 control-group studies were conducted, which included the inclusion and exclusion criteria of the study and 10 randomized controlled trials were included in the systematic review. Masthi et al. (2017), in their study with 12-16 age group students with and without social media addiction, stated that the addicted group had more sleep problems statistically. Chen et al. (2017) evaluated the negative consequences of addictive behavior via smart phones and the relationship between children's gender and explained that addiction negatively affects sleep quality in all girls and boys. Tan et al. (2016) and Surish et al. (2014) stated that there is a linear relationship between problematic internet use and sleep problems in their studies with adolescent group. Kootesh et al. (2016) stated that there was an inverse relationship between internet addiction and sleep quality, and that the dependent group had significantly lower sleep quality than the non-dependent group. Rehbein et al. (2015), it was shown that adolescents who are addicted to games on the internet and on the internet have more sleep problems than non-addicts. Mannikko et al. (2015), in their study, it was found that sleep quality of the group dependent on playing games over the internet was significantly lower than the non-dependent group. Demirci et al. (2015) compared children using a smartphone at the level of addiction (group a), children using a smartphone at the level of addiction (group b) and children who did not use a smart phone (group c). In terms of sleep quality, it was reported that group b had higher sleep quality than group c, group a had less sleep disorders than group b and there was no difference between groups in terms of sleep duration, inability to sleep, and medical support for sleep. King et al. (2014) showed that in adolescents with pathological level of electronic media dependence, dive-to-sleep hours were later than that of the other group, sleep times were less, and sleep was more divided. Choi et al. (2009) reported that the dependent group experienced more insomnia, difficulty in waking up in the morning, sleep apnea, snoring, tooth grinding, and nightmares in their studies with adolescents. In this period, when internet, smart phones and social media became very important, it is very important to show the effect of addictive behaviors on sleep problems with a high level of evidence in terms of taking precautions.

Keywords: internet addiction; social media addiction; sleep problems; sleep disorders; children

GİRİŞ

İnternetin sayısız yararının yanında, doğru ve etkin kullanılmadığında hassas ve savunmasız olan çocuklar için birtakım problemleri de beraberinde getireceği bilinmektedir. Bunlar; fiziksel sağlığın olumsuz yönde etkilenmesi, yaş ve içerik uygunsuzluğu, iletişim sorunları, siber zorbalık, çevrim içi istismar, güvenlik ve bilgi gizliliği ihlali olarak sayılabilir (Topçu et al. 2018, Baer et al. 2018). Çocuk ve adölesanlarda uzun süre sosyal medya kullanımı ile düşük uyku kalitesi, düşük öz benlik saygısı, yüksek anksiyete ve depresyon sıklığı da ilişkili bulunmuştur (Woods&Scott 2016, Cespedes et al. 2014). Uzun süre internet kullanımı bağımlılık riskinin temelini atmaktadır. İnternet kullanım yolları ise en fazla tablet olacak şekilde akıllı telefon, bilgisayar ve oyun konsolu olarak devam etmektedir (Mustafaoğlu&Yasacı 2018). Görülmektedir ki kullanımı fazla olan bu cihazlar internet, medya ya da oyun bağımlılığının temellerini atmaktadır.

Günümüzde internetin neden olduğu hastalıkların başında internet bağımlılığı sayılabilir. Amerikan Psikiyatri Birliği DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition) Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'nda, “Madde İstismarı ve Bağımlılığı” kavramı genişletilerek “Madde Kullanımı ve Bağımlılık Bozuklukları” şeklinde değiştirilmiş, internet bağımlılığı da tıpkı patolojik kumar alışkanlığı gibi bir hastalık olarak belirlenmiştir (American Psychiatric Association, 2013). İnternet bağımlılığı; interneti aşırı kullanma isteğine engel olunamaması, internete bağlanmadan geçirilen zamanın önemini kaybetmesi,

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

internetten yoksun kalındığında aşırı sinirlilik ve saldırganlık hali olması ve kişinin iş, sosyal ve aile hayatının bu nedenle bozulması olarak tanımlanmaktadır (Young 2014).

APA çocuklar için, medyanın bağımlılık riski taşıdığını, kullanmaya harcanan süreye tutarlı sınırlar konulması gerektiğini, medyanın içeriğinin belirlenmesi ve medyanın sağlık için gerekli uyku, fiziksel aktivite ve diğer davranışların yerine geçmediğinden emin olunması gerektiğini belirtmektedir (20). Buradan da anlaşılabacağı üzere medya kullanımı bağımlılık şekline dönüştüğünde çocukların günlük yaşam aktivitelerine ve fizyolojik gereksinimlerine ayrılan zamanı azaltan dolayısıyla da yaşam kalitelerini olumsuz etkileyen bir durumdur. Bu durumun kontrol altına alınması çocuk, aile ve toplum için oldukça büyük önem taşımaktadır.

AMAC

Çalışmanın amacı Dünya’da ve Türkiye’de, internet bağımlılığının çocuğun uyku bozukluğu üzerine etkisini belirlemektir.

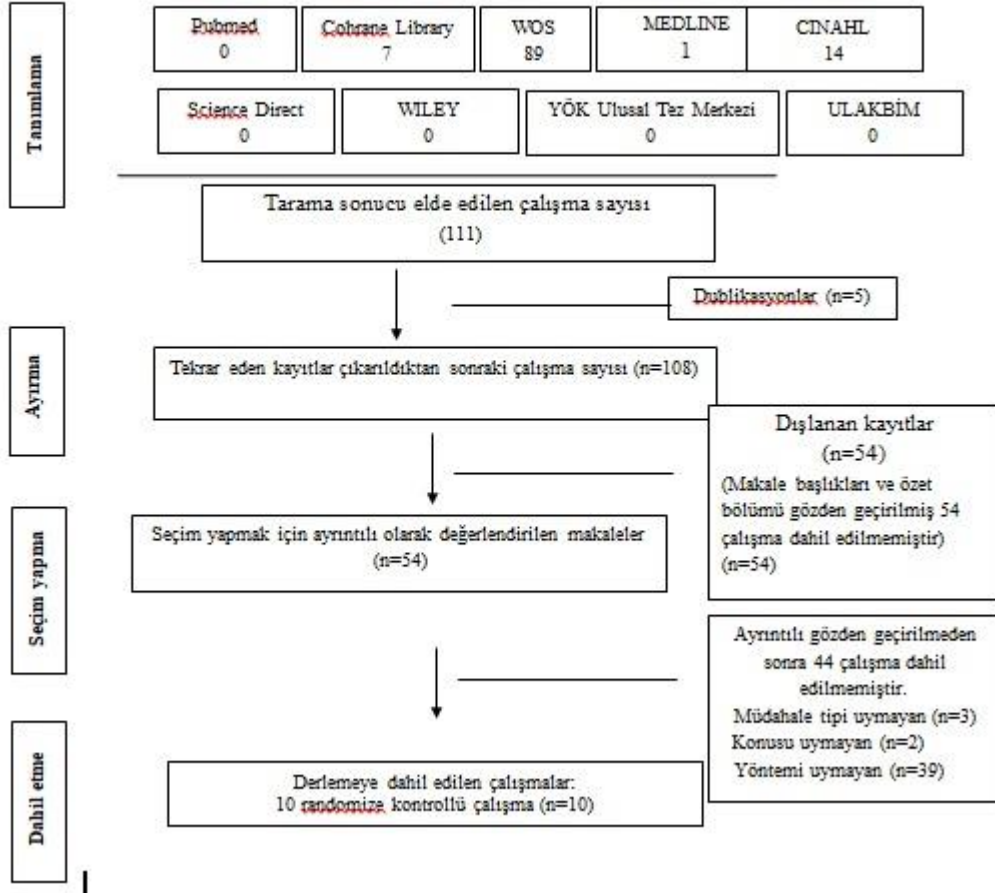
GEREÇ-YÖNTEM

Akdeniz Üniversitesi Pubmed, Cinahl, Sciencedirect, Cochrane, Ulakbim, Türk Medline, Wiley, Web of Science elektronik veritabanlarında “internet addiction”, “sleep problems”, “children” İngilizce anahtar kelimeleri ve bu anahtar kelimelere karşılık gelen Türkçe anahtar kelimeler ile yıl sınırlaması olmaksızın tarama yapılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Literatür taramaları sonucu 111 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalardan beşi dublikasyondur. Tüm duplikasyonları kaldırdıktan sonra (manuel ve EndNote X7) kalan 108 makale başlık ve özet bakımından değerlendirilmiş, uygun olmayan 54 makale dışlanmıştır. Kalan makalelerden araştırmanın dahil etme ve hariç tutma kriterlerine uygun (dil, başlık, özet ve içerik bakımından) 21 kontrol gruplu çalışmaya ulaşılmış, bunlardan da randomize kontrollü olan 10 çalışma sistematik derlemeye alınmıştır (Şekil 1). Çalışmalardan elde edilen bulgular “Örneklem Özellikleri, İncelenen Parametreler ve Sonuçlar” başlıkları altında gruplandırılarak sunulmuştur (Tablo1).

Şekil 1. PRISMA Akış Şeması



ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Çalışma	Örneklem Özellikleri	İncelenen Parametreler	Sonuçlar
Chen et al. (2017)	Girişim G: Bağımlılık düzeyinde akıllı telefon kullanan çocuklar Kontrol G: Bağımlılık düzeyinde akıllı telefon kullanmayan çocuklar	Uyku Kalitesi	Akıllı telefonlar aracılığıyla oluşan bağımlılık davranışının olumsuz sonuçları ve çocukların cinsiyetleri ile ilişkisi değerlendirildiği çalışmada, kız ve erkek çocukların tümünde uyku kalitesinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu belirtilmiştir ($p<0.05$).
Masthi et al. (2017)	Girişim G: Sosyal medya bağımlılığı olan 12-16 yaş grubu öğrenciler Kontrol G: Sosyal medya bağımlılığı olmayan 12-16 yaş grubu öğrenciler	Uyku Kalitesi	Sosyal medya bağımlılığı olan ve olmayan, 12-16 yaş grubu öğrenciler ile yapılan çalışmalarında, bağımlı olan grubun istatistiksel olarak istatistiksel olarak daha fazla uyku problemi yaşadığı ifade edilmiştir ($p<0.05$).
Kootesh et al. (2016)	Girişim G: İnternet bağımlılığı olan öğrenciler Kontrol G: İnternet bağımlılığı olmayan öğrenciler	Uyku Kalitesi	Öğrenciler ile yapılan çalışmada internet bağımlılığı ve uyku kalitesi arasında ters yönde şiddetli bir ilişki olduğu, bağımlı olan grubun olmayan gruba oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük uyku kalitesine sahip olduğu belirtilmiştir ($p<0.05$).
Tan et al. (2016)	Girişim G: Problemlı internet kullanımı olan çocuklar Kontrol G: Problemlı internet kullanımı olmayan çocuklar	Uyku Kalitesi	Adölesan grup ile yapılan çalışmada, problematik internet kullanımı ile uyku problemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı doğrusal bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir ($p<0.05$).
Demirci et al. (2015)	Girişim G ₁ : (Grup A) Bağımlılık düzeyinde akıllı telefon kullanan çocuklar Girişim G ₂ : (Grup B) Bağımlılık düzeyinde olmadan akıllı telefon kullanan çocuklar Kontrol G: (Grup C) Akıllı telefon kullanmayan çocuklar	Uyku Kalitesi	B grubunun C grubuna oranla uyku kalitesinin istatistiksel olarak daha yüksek olduğu, A grubunun B grubuna oranla daha az uyku bozukluğu yaşadığı ve uyku süresi, uykuya dalamama, uyku için medikal destek gibi alanlarda gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bildirilmiştir ($p<0.05$).
Mannikko et al. (2015)	Girişim G: Bağımlı düzeyde internet üzerinden oyun oynayan çocuklar Kontrol G: Bağımlı düzeyde olmadan internet üzerinden oyun oynayan çocuklar	Uyku Kalitesi	İnternet üzerinden oyun oynamada bağımlı olan grubun, uyku kalitesi bağımlı olmayan gruba oranla istatistiksel olarak anlamlı ölçüde düşük olduğu belirtilmiştir ($p<0.5$).
Rehbein et al. (2015)	Girişim G: İnternet bağımlılığı ve internet üzerinden oyun bağımlılığı olan adölesanlar Kontrol G: İnternet bağımlılığı ve internet üzerinden oyun bağımlılığı olmayan adölesanlar	Uyku Kalitesi	İnternet ve internet üzerinden oyun bağımlısı olan adölesanların, bağımlı olmayanlara göre istatistiksel olarak daha fazla uyku problemlerine sahip oldukları gösterilmiştir ($p<0.05$).
King et al. (2014)	Girişim G: Patolojik düzeyde elektronik medya bağımlılığı olan adölesanlar Kontrol G: Patolojik düzeyde elektronik medya bağımlılığı olmayan adölesanlar	Uyku Kalitesi	Patolojik düzeyde elektronik medya bağımlılığı olan adölesanlarla yapılan çalışmada; uykuya dalış saatlerinin diğer gruptan daha geç olduğu, uyku sürelerinin daha az olduğu ve uykularının daha fazla bölündüğü istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gösterilmiştir ($p<0.05$).
Surish et al. (2014)	Girişim G: Problemlı internet kullanımı olan çocuklar Kontrol G: Problemlı internet kullanımı olmayan çocuklar	Uyku Kalitesi	Adölesan grup ile yapılan çalışmada, problematik internet kullanımı ile uyku problemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı doğrusal bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir ($p<0.05$).

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Choi et al. (2009)	Girişim G: İnternet bağımlılığı olan adölesanlar Kontrol G: İnternet bağımlılığı olmayan adölesanlar	Uyku Kalitesi	İnternet bağımlılığı olan grupta yer alan adölesanlarda daha fazla uykusuzluk, sabah uyanmada güçlük, uyku apnesi, horlama, dış gıcırdatma yaşadığı ve kabuslar gördüğü istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıklanmıştır ($p<0.05$).

*Çalışmalar yayınlanma yıllarına göre sıralanmıştır. Yılları aynı olan çalışmalarda yazar soyadlarına göre alfabetik sıralama yapılmıştır.

Çalışmalarda görülen internet, oyun ya da medya bağımlılığı ile uyku kalitesinde düşme arasındaki doğrusal yönlü kuvvetli ilişki; bağımlılığın bireyin günlük aktivitelerini sekteye uğratması ve fizyolojik gereksinimlerini karşılayamayacak duruma getirmesi ile açıklanabilir. Birey bağımlılık ile zamanını gün içinde planlayamamakta, orantılı olarak aktivitelerine ve gereksinimlerine paylaştıramamaktadır. İnternet, oyun ya da sosyal medya ile geçen uzun dakikalar hatta saatler bireyin tüm gününü almaktadır. Uyku, beslenme, öz-bakım ihtiyaçlarının karşılanması en çok sekteye uğrayan durumların başında gelmekte iken, uyku beynin dinlenememesi ve diğer fonksiyonların da bozulması anlamında daha önemli ve vazgeçilmezdir. Saatlerini telefon, tablet, oyun ya da sosyal medya ile geçiren bireylerin yine bu cihazlar ile uyuması da uyumaması kadar kötü bir durumdur. Beynin dinlenememesi, ertesi güne hazırlanamaması, uyku ile zindeliğinin sağlanamaması başta sosyal iletişim olmak üzere yaşam kalitesini bütüncül olarak olumsuz etkilemektedir. Bireyler gerçek dünyadan uzaklaşır. Çalışmalarda bağımlı olan çocuklardaki sonuçların, bağımlı olmayan grupların sonuçlarından daha olumsuz olmasının nedeni de bu şekilde düşünülebilir. Birey gerçek çevreden uzaklaşmanın yüklediği psikolojik ve fizyolojik tepkilerini yansıtmaktadır. Bu nedenle diğer bağımlılıklarda olduğu gibi teknoloji bağımlılığında da çocukların fizyolojik, psikolojik ve sosyal ilişkilerinin ve başta uyku kalitesi olmak üzere birçok parametrenin olumsuz yönde değişmesi kaçınılmazdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal medya, internet ve bilgisayar oyunları çağımızın en yaygın kullanılan boş zaman aktivitesi konumundadır. Ancak zamanla boş zaman aktivitesi olarak günlük yaşam aktivitelerinin ya da fizyolojik gereksinimlerin dışında kalamayıp aksine günlük hayatın en fazla zaman ayrılan aktivitesi konumuna ulaşmıştır. Bu nedenle birçok gereksinimin zamanını çalmakta, dolayısıyla fizyolojiyi olumsuz yönde etkilemektedir. Uyku bozukluğu en sık olan ve çocuk ve adölesanlarda en çok görülen teknoloji bağımlılığı problemlerindendir. Bu nedenle diğer bağımlılık türlerinde olduğu gibi bu türde de çocuklar rehabilite edilmeye ve uyku aktivitesinin kalitesi artırılmaya çalışılmalıdır. Yoksunluk yaşanmaması adına yerine başka aktiviteler planlanarak teknoloji bağımlılığı ile mücadele etmek çocuk, aile ve tüm toplumun yaşam kalitesini ve refah düzeyini artıracaktır. Ayrıca daha büyük gruplarla ve kanıt düzeyi yüksek araştırmalarla daha fazla çalışılmalıdır. Bu sonuçların sağlık alanında değerlendirilmesinin ve bu durumun en az diğer bağımlılıklar kadar önemli olduğunun fark edilmesinin çocuklarla ilgilenen tüm profesyonelleri güçlendirerek, çocuk ve ebeveynlerinin yaşam kalitesini yükselterek, uyku problemlerini ve dolayısıyla da diğer gereksinimleri normalleştirerek alana, çocuklara, ailelere ve daha büyük çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Konu ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürde, kanıt düzeyi yüksek, büyük evren ve örneklem grupları ile çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Çalışmada, taramanın sadece Akdeniz Üniversitesi elektronik veri tabanlarından yapılması ve tam metnine ulaşılabilen randomize kontrollü çalışmaların dahil edilmesi, çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

KAYNAKLAR

- Topçu S. (2018). Çocuk ve Sanal Ortam. Kocatepe Tıp Dergisi, 19(1), 27-33.
- Baer S, Saran K, Green DA, Hong I. Electronic Media Use and Addiction Among Youth in Psychiatric Clinic Versus School Populations. Can J Psychiatry 2012;57(12):728–735.
- Woods HC, Scott H. Sleepy teens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. J Adolesc 2016; 51:41-9.
- Cespedes EM, Gillman MW, Kleinman K, RifasShiman SL, Redline S, Taveras EM. Television viewing, bedroom television, and sleep duration from infancy to mid-childhood. Pediatrics 2014; 133:e1163-11171.
- Mustafaoğlu R, Yasacı Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. Bağımlılık Dergisi, 19(3), 51-58.
- The Diagnostic and Statistical Manual and Mental Disorders (5th ed.; DSM-5; American Psychiatric Association, 2013).
- Young KS. Internet addiction. AmBehavSci 2004; 48:402-441.
- American Academy of Pediatrics Announces New Recommendations for Children's Media Use <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/pages/americanacademy-of-pediatrics-announces-new-recommendations-for-childrens-media-use.aspx>.
- Prisma-P (Preferred Reporting Items For Systematic Review And Meta-Analysis Protocols) Prisma-P 2015 Checklist: Recommended items to address in a systematic review protocol: <http://www.prisma-statement.org/documents/PRISMA-P-checklist.pdf> (E.T. 01.08.2019)
- Chen, L., Liu, R., Zeng, H., Xu, X., Zhu, R., Sharma, M., Zhao, Y. (2018). Predicting the Time Spent Playing Computer and Mobile Games among Medical Undergraduate Students Using Interpersonal Relations and Social Cognitive Theory: A Cross-Sectional Survey in Chongqing, China. International journal of environmental research and public health, 15(8), 1664.
- Masthi, N. N. R., Pruthvi, S., & Mallekavu, P. (2017). A comparative study on social media addiction between public and private High School students of urban Bengaluru, India. Journal of Psychiatry, 18(2), 206-215.
- Kootesh, B. R., Raisi, M., & Ziapour, A. (2016). Investigation of relationship internet addict with mental health and quality sleep in students. Acta Medica Mediterranea, 32(5), 1921-25.
- Tan, Y., Chen, Y., Lu, Y., & Li, L. (2016). Exploring associations between problematic internet use, depressive symptoms and sleep disturbance among southern Chinese adolescents. International journal of environmental research and public health, 13(3), 313.
- Demirci, K., Akgönül, M., & Akpınar, A. (2015). Relationship of smartphone use severity with sleep quality, depression, and anxiety in university students. Journal of behavioral addictions, 4(2), 85-92.
- Männikkö, N., Billieux, J., & Kääriäinen, M. (2015). Problematic digital gaming behavior and its relation to the psychological, social and physical health of Finnish adolescents and young adults. Journal of behavioral addictions, 4(4), 281-288.
- Rehbein, F., Kliem, S., Baier, D., Mößle, T., & Petry, N. M. (2015). Prevalence of Internet gaming disorder in German adolescents: Diagnostic contribution of the nine DSM-5 criteria in a state-wide representative sample. Addiction, 110(5), 842-851.
- King, A. E., Collins, F., Klonisch, T., Sallenave, J. M., Critchley, H. O. D., & Saunders, P. T. K. (2009). An additive interaction between the NFκB and estrogen receptor signalling pathways in human endometrial epithelial cells. Human reproduction, 25(2), 510-518.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Surís, J. C., Akre, C., Piguet, C., Ambresin, A. E., Zimmermann, G., & Berchtold, A. (2014). Is Internet use unhealthy? A cross-sectional study of adolescent Internet overuse. *Swiss medical weekly*, 144.
- Choi, K., Son, H., Park, M., Han, J., Kim, K., Lee, B., & Gwak, H. (2009). Internet overuse and excessive daytime sleepiness in adolescents. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 63(4), 455-462.

ŞİDDET İÇEREN BİLGİSAYAR OYUNLARININ ÇOCUKLARDA SALDIRGAN DAVRANIŞ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ: RANDOMİZE KONTROLLÜ ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK DERLEMESİ

Fatma Dilek TURAN GÜRHOPIR

Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları
Hemşireliği AD. Antalya/Türkiye. fatosturan@akdeniz.edu.tr, fatmadilek_32@hotmail.com,

Ayşegül İŞLER DALGIÇ

Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları
Hemşireliği AD. Antalya/Türkiye. gulisler@yahoo.com

Özet

Bilgisayar oyunlarının çocuklarda saldırgan davranış üzerine etkisinin belirlenmesidir. Tarama, Nisan 2018 tarihinde, Akdeniz Üniversitesi "Pubmed, Cinahl, Sciencedirect, Cochrane, Ulakbim, Türk Medline, Wiley" elektronik veritabanlarında "computer game playing", "video game playing", "computer games", "video games", "aggression", "aggressive behavior", "violence", "violent behavior", "children", "adolescents", "youth", "child", "teenager", "teens", "young people" İngilizce anahtar kelimeleri ve bu anahtar kelimelere karşılık gelen Türkçe anahtar kelimeler ile yıl sınırlaması olmaksızın yapılmıştır. Ulaşılan 129 makalenin 12'si dublikasyondur. 123 makaleden araştırmaya dahil edilme kriterlerini sağlayan 8 randomize kontrollü çalışma derlemeye alınmıştır. Arriaga ve ark., Bartholow ve ark. şiddet içeren bilgisayar oyunlarını oynayan çocuklarda düşmanlık ve saldırganlık davranışlarının anlamlı ölçüde arttığını ifade etmiştir. Hasan ve ark. şiddet içeren bilgisayar oyunlarının saldırgan davranışı artırdığını kardiyolojik olarak açıklamışlardır. Bilgisayar oyunu oynayan grupta kalp uyumunun azaldığını, stres yanıtının oluşarak saldırgan davranışların ortaya çıktığını göstermişlerdir. Hollingdale&Greitemeyer şiddet içeren ve içermeyen oyunları karşılaştırmış, her iki grubun da saldırgan davranış gösterdiğini belirtilmiş ancak şiddet içeren oyunları oynayan grubun, günlük hayattaki zorluklarla baş edemediği ve daha fazla saldırgan davranış gösterdiğini belirtmişlerdir. Konijn ve ark. erkek adölesanlarla yaptıkları çalışmalarında şiddet içeren oyunların saldırgan davranışı pekiştirdiğini, daha saldırgan davranış sergileyen adölesanların oyun esnasında kendini daha çok kaybeden, kalıcı iştme kaybına neden olacak kadar fazla ses kullanan ve karakter olarak daha saldırgan karaktere sahip olmak isteyen adölesanlar olduğunu belirtmişlerdir. Polman ve ark. çocukları şiddet içeren bilgisayar oyunlarını aktif olarak oynayanlar, pasif olarak izleyenler ve şiddet içermeyen bir oyun oynayanlar şeklinde üç gruba ayırarak gruplar arasındaki farkı incelemişlerdir. Erkeklerde oyunu oynamak, izlemekten daha fazla saldırgan davranışa sebep olurken, kızlarda gruplar arasında fark bulunmamıştır. Robinson et al. televizyon, video ve bilgisayar oyunlarını azaltmanın fiziksel ve sözel şiddet davranışları üzerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında bilgisayar oyunlarını azaltmanın fiziki ve sözlü şiddete başvurmayı anlamlı ölçüde azalttığı tespit edilmiştir. Sanchez et al. şiddet içermeyen interaktif bilgisayar oyunlarının saldırgan ve zorba davranış tetiklemediğini aksine sosyal becerileri kısıtlı olan çocukların mental gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir. Bilgisayar oyunlarının çocukların en önemli eğlence araçları konumuna geldiği bu dönemde şiddet içeren bilgisayar oyunlarının saldırgan davranışlara etkisinin kanıt düzeyi yüksek bir çalışma ile ortaya konması, konu ile ilgili önlem alabilme bakımından oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Computer game playing; aggressive behavior; violence; children; systematic review

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF VIOLENCE COMPUTER GAMES ON AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CHILDREN: A SYSTEMATIC REVIEW OF RANDOMIZED CONTROLLED STUDIES

Abstract

To evaluate the effect of computer games on aggressive behavior in children. Akdeniz University CINAHL, Cochrane Library, Sciencedirect, WOS, Ovid, Medline, Networked Digital Library of Thesis and Dissertations, Proquest, Ulakbim, YÖK National Thesis Center, Pubmed electronic databases; were scanned with the keywords computer game playing", "video game playing", "computer games", "video games", "aggression", "aggressive behavior", "violence", "violent behavior", "children", "adolescents", "youth", "child", "teenager", "teens", "young people" without any year limitation. A total of 129 studies were conducted. 12 of the studies were duplication. From the 123 studies, eight studies with full text of language, title and content were obtained. Arriaga et al., Bartholow et al. stated that hostility and aggression behaviors increased significantly in children playing violent computer games. Hasan et al. cardiologically explained that violent computer games increase aggressive behavior. They showed that heart harmony decreased and stress response occurred and aggressive behaviors emerged in the group playing computer games. Hollingdale & Greitemeyer compared violent and non-violent games, indicating that both groups showed aggressive behavior, but stated that the group playing violent games could not cope with daily life difficulties and showed more aggressive behavior. In a study by Konijn et al. stated that violent games reinforce aggressive behavior and that adolescents who exhibit more aggressive behaviors are more adolescents who lose themselves more during the game, use enough sound to cause permanent hearing loss and want to have more aggressive character as characters. Polman et al. examined the difference between the groups by dividing the children into three groups: those who play violent computer games actively, those who passively watch and those who play a non-violent game. While playing games in boys caused more aggressive behavior than watching, there was no difference between the groups in girls. Robinson et al. examined the effect of reducing television, video and computer games on physical and verbal violence behaviors, and compared with the control group, reducing computer games significantly reduced the use of physical and verbal violence. Sanchez et al. showed that non-violent interactive computer games do not trigger aggressive and bullying behavior, but are effective in mental development of children with limited social skills. In this period when computer games became the most important entertainment tools of children, it is very important to demonstrate the effect of violent computer games on aggressive behaviors with a high level of evidence, in terms of taking necessary precautions.

Keywords: Computer game playing; aggressive behavior; violence; children; systematic review

GİRİŞ

Şiddet son yıllarda tüm dünyada gittikçe yaygınlaşan bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Madran&Çakılcı 2014, Harris 2004, Anderson&Bushman 2002). Kitle iletişim araçları da bu durumda oldukça önemli rol oynamaktadır. Yapılan pek çok araştırmada bu durum, kitle iletişim araçlarının insanların temel başvuru kaynaklarından biri olması, insanların zamanlarının büyük bir kısmını bu araçları izlemeye ayırıyor olmaları ve aynı zamanda, bu araçların aynı anda çok sayıda bireye mesaj iletme gücüne sahip olmaları olarak açıklanmaktadır (Madran&Çakılcı 2014, Demirtaş 2007, Harris 2004, Anderson&Bushman 2002). Ancak kitle iletişim araçları da kendi içinde saldırganlık hususunda farklılık göstermektedir. Örneğin şiddet içerikli video oyunlarının saldırgan davranışı artırıcı etkilerinin bu tür televizyon yayınlarıyla karşılaştırıldığında daha yüksek olduğunu belirtilmektedir (Anderson&Carnagey 2004). Bu durum, büyük oranda video oyunlarının ödüle dayalı, yüksek konsantrasyon gerektiren, oyuncuyla oyundaki karakterler arasındaki özdeşleşmeye olanak sunan, televizyon programlarına göre belirli bir zaman diliminde çok daha fazla sayıda şiddet sahnesi içeren, yinelemeye ve pekiştirmeye dayalı doğalarına dayanmaktadır (Demirtaş 2006).

Konu üzerine yürütülmüş olan araştırmalar, şiddet içerikli video oyunu oynamanın saldırgan davranışı (Anderson&Carnagey 2004, Kirsh 1998, Graybill et al. 1985), bilişi (Kirsh et al. 2005, Anderson 2002, Lynch et al 2001, Anderson&Dill 2000), duyguyu ve psikolojik uyarılma düzeyini (Anderson&Bushman 2001) artırdığını ve yardım etme gibi olumlu

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

toplumsal davranışları azalttığını göstermektedir (Ballard&Lineberger 1999, Silvern&Williamson, 1987).

Bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler sonucunda bilgi, ürün, hizmet, iletişim ve eğlenceye sınırsız erişim olası hale gelmiş, bu olanaklar da birçok yeni sosyal ve psikolojik olgunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bilgisayar, internet ve video oyunu bağımlılıkları bu olgular arasında önemli bir yer tutmaktadır. Son yıllarda çok sayıda araştırmaya konu olan bu yeni bağımlılık türleri ‘davranışa bağlı olarak gelişen teknoloji bağımlılıkları’ olarak ele alınmaktadır.

AMAÇ

Çalışmanın amacı Dünya’da ve Türkiye’de, bilgisayar oyunlarının çocuklarda saldırgan davranış üzerine etkilerini belirlemektir.

GEREÇ-YÖNTEM

Akdeniz Üniversitesi Pubmed, Cinahl, Sciencedirect, Cochrane, Ulakbim, Türk Medline, Wiley elektronik veritabanlarından; “computer game playing”, “video game playing”, “computer games”, “video games”, “aggression”, “aggressive behavior”, “violence”, “violent behavior”, “children”, “adolescents”, “youth”, “child”, “teenager”, “teens”, “young people” İngilizce anahtar kelimeleri ve bu anahtar kelimelere karşılık gelen Türkçe anahtar kelimeler ile yıl sınırlaması olmaksızın tarama yapılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Literatür taramaları sonucu 129 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalardan 12’si dublikasyondur. Tüm duplikasyonları kaldırdıktan sonra (manuel ve EndNote X7) başlık ve özetlerin gözden geçirilmesi için 74 çalışma kalmıştır. 74 çalışmadan, dil, başlık, özet ve içerik bakımından dahil etme kriterlerine uymayan 16 çalışma daha elenerek, kalan 58 çalışma ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacına ve dahil etme kriterlerine uygun, tam metnine ulaşılan sekiz randomize kontrollü deneysel çalışma sistematik derlemeye dahil edilmiştir. Çalışmalardan elde edilen bulgular “Örneklem Özellikleri, İncelenen Parametreler ve Sonuçlar” başlıkları altında gruplandırılarak sunulmuştur (Tablo1).Tablo1. Araştırmanın Bulgular Tablosu*

Çalışma	Örneklem Özellikleri	İncelenen Parametreler	Sonuçlar
Arriga et al, 2008	Girişim G: Şiddet içeren bilgisayar oyunu oynayan çocuklar Kontrol G: Şiddet içeren bilgisayar oyunu oynamayan çocuklar	Düşmanlık Saldırganlık	Şiddet içeren bilgisayar oyunlarını oynayan çocuklarda düşmanlık ve saldırganlık davranışlarının istatistiksel olarak anlamlı ölçüde arttığı ifade edilmiştir (p<0.05).
Bartholow et al, 2005	Girişim G: Şiddet içeren bilgisayar oyunu oynayan çocuklar Kontrol G: Şiddet içeren bilgisayar oyunu oynamayan çocuklar	Düşmanlık Saldırganlık	Şiddet içeren bilgisayar oyunlarını oynayan çocuklarda düşmanlık ve saldırganlık davranışlarının istatistiksel olarak anlamlı ölçüde arttığı ifade edilmiştir (p<0.05).
Hasan et al, 2013	Girişim G: Şiddet içeren bilgisayar oyunu oynayan çocuklar Kontrol G: Şiddet içeren bilgisayar oyunu oynamayan çocuklar	Saldırganlık Kardiyak Uyum	Bilgisayar oyunu oynayan grupta kalp uyumunun azaldığı, stres yanıtının oluşarak saldırgan davranışların ortaya çıktığı gösterilmiştir (p<0.05).
Hollingdale&Greitemeyer et al, 2014	Girişim: Şiddet içeren bilgisayar oyunu	Saldırganlık Başetme	Şiddet içeren ve içermeyen oyunları oynayan çocuklar karşılaştırmış, her

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

	oynayan çocuklar Girişim ₂ : Şiddet içermeyen bilgisayar oyunu oynayan çocuklar		iki grubun da saldırgan davranış gösterdiği belirtilmiş ancak şiddet içeren oyunları oynayan grubun, günlük hayattaki zorluklarla baş edemediği ve daha fazla saldırgan davranış gösterdiği görülmüştür ($p<0.05$).
Kojnin et al, 2007	Girişim G: Şiddet içeren bilgisayar oyunu oynayan erkek çocuklar Kontrol G: Şiddet içeren bilgisayar oyunu oynamayan erkek çocuklar	Saldırganlık	Şiddet içeren oyunların saldırgan davranışı pekiştirdiği, daha saldırgan davranış sergileyen adölesanların oyun esnasında kendini daha çok kaybeden, kalıcı işitme kaybına neden olacak kadar fazla ses kullanan ve karakter olarak daha saldırgan karaktere sahip olmak isteyen adölesanlar olduğu ifade edilmiştir ($p<0.05$).
Polman et al. 2008	Girişim G ₁ : Şiddet içeren bilgisayar oyunlarını aktif olarak oynayanlar Girişim G ₂ : Şiddet içeren bilgisayar oyunlarını pasif olarak izleyenler Kontrol G: Şiddet içermeyen bir oyun oynayanlar	Saldırganlık	Erkeklerde oyunu oynamak, izlemekten daha fazla saldırgan davranışa sebep olurken, kızlarda gruplar arasında fark bulunmamıştır ($p<0.5$).
Robinson et al. 2001	Girişim G: Şiddet içeren bilgisayar oyunu oynayan çocuklar Kontrol G: Şiddet içeren bilgisayar oyunu oynamayan çocuklar	Fiziksel şiddet Sözel şiddet	Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında bilgisayar oyunlarını azaltmanın fiziki ve sözlü şiddete başvurmayı anlamlı ölçüde azalttığı tespit edilmiştir ($p<0.05$).
Sanchez et al, 2017	Girişim ₁ : Şiddet içeren bilgisayar oyunu oynayan çocuklar Girişim ₂ : Şiddet içermeyen bilgisayar oyunu oynayan çocuklar	Saldırganlık	Şiddet içermeyen interaktif bilgisayar oyunlarının saldırgan ve zorba davranış tetiklemediğini aksine sosyal becerileri kısıtlı olan çocukların mental gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir ($p<0.05$).

*Çalışmalar yazarların soy adlarının alfabetik haline göre sıralanmıştır.

Çalışmalarda görülen saldırganlık eğilimi, teknolojik iletişim araçlarının işitsel ve görsel bir çevre oluşturarak bireyi kendi atmosferine alması ile açıklanabilir. Birey bu çevrenin içinde aitlik duygusu yaşar. Oyun sonunda var olan kazanma ya da kaybetme hissi bireyi gerçek dünyadan uzaklaştırır. Oyun sonundaki ödüle ulaşabilme ya da oyundan mahrum kalma bireyde hem fizyolojik hem de psikolojik olarak açıklanabilen olumsuz değişikliklere neden olmaktadır. Bireyi aynı zamanda farklı bir boyutta var etmek, gerçek çevrede yaşanması beklenen durumların da yaşanma düzeyini değiştirecektir. Oyun içinde meydana gelen değişiklikler ile gerçek hayattaki saldırganlık ilişkisi ancak bu şekilde gerçekleşebilecektir. Çalışmalarda girişim gruplarındaki sonuçların, kontrol gruplarından daha olumsuz olmasının nedeni de bu şekilde düşünülebilir. Birey gerçek çevrede de oyunun yüklediği psikolojik ve fizyolojik tepkilerini yansıtmaktadır. Baş etme becerisi kazanamayan çocuklarda, çocuk oyun çevresinden ayrılıp gerçek yaşam örgüsünün içine dahil edildiğinde de bu yaşam örüntüsü de oyun çevresinden daha az stresör içerse de saldırganlık, stres, kalp atım hızı gibi parametrelerinin olumsuz yönde değişmesi kaçınılmazdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilgisayar oyunları çağın en yaygın boş zaman aktivitesi konumundadır. Ancak aşırı hırsla neden olan ve ciddi ölçüde güdüleyen bu oyunların şiddet içerenlerinde ya da içermeyenlerinde saldırganlık başta olmak üzere pek çok olumsuz duruma neden olduğu görülmüştür. Ancak daha büyük gruplarla ve kanıt düzeyi yüksek araştırmalarla daha fazla çalışılmalıdır. Bu sonuçların sağlık alanında değerlendirilmesinin ve bu durumun en az diğer bağımlılıklar kadar önemli olduğunun fark edilmesinin çocuklarla ilgilenen tüm profesyonelleri güçlendireceği, çocuk ve ebeveynlerinin yaşam kalitesini yükselteceği, saldırganlık gibi olumsuz davranışları ve diğer davranış bozukluklarını düzelterek alana, çocuklara, ailelere ve daha büyük çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Konu ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürde, kanıt düzeyi yüksek, büyük evren ve örneklem grupları ile çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Çalışmada, taramanın sadece Akdeniz Üniversitesi elektronik veritabanlarından yapılması ve tam metnine ulaşılabilen randomize kontrollü çalışmaların dahil edilmesi, çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

KAYNAKLAR

- Madran, H. A. D., & Çakılcı, E. F. (2014). The relationship between aggression and online video game addiction: A study on massively multiplayer online video game players. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 15(2), 99-107.
- Harris RJ. A cognitive psychology of mass communication. NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.
- Anderson CA, Bushman BJ. The effects of media violence on society. *Science* 2002; 295:2377-2378.
- Demirtaş Madran HA. Saldırganlık, televizyonda temsili ve çocuklar üzerindeki etkilerine genel bir bakış. 4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali & Kongresi, 2007, s.514-521.
- Demirtaş Madran HA. Geleceğin Çocuğuna Kimlik Bıçmek. 3. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali & Kongresi, 2006, p.468-476.
- Kirsh SJ. Seeing the world through mortal combat-colored glasses: violent video games and the development of a short-term hostile attribution bias. *Childhood* 1998; 5:177-184.
- Graybill D, Kirsch JR, Esselman ED. Effects of playing violent versus non-violent video games on the aggressive ideation of children. *Child Study Journal* 1985; 15:199-205.
- Anderson CA. Violent video games and aggressive thoughts, feelings, and behaviors. SL Cal-vert, AB Jordan, RR Cocking (Eds.), *Children in the Digital Age*, Westport, CT: Praeger, 2002.
- Anderson CA, Dill KE. Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *J Pers Soc Psychol* 2000; 78:772-790.
- Kirsh SJ, Olczak PV, Mounts JRW. Violent video games induce an affect processing bias. *Media Psychology* 2005; 7:239-250.
- Lynch PJ, Gentile DA, Olson AA, Van Brederode TM. The effects of violent video game habits on adolescent aggressive attitudes and behaviors. Biennial Conference of the Society for Research in Child Development. 2001, Minneapolis, Minnesota. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED461420.pdf>
- Anderson CA, Bushman BJ. Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychol Sci* 2001; 12:353-359.
- Ballard ME, Lineberger R. Video game violence and confederate gender: effects on reward and punishment given by college males. *Sex Roles* 1999; 41:541-558.
- Silvern SB, Williamson PA. The effects of video game play on young children's aggression, fantasy and prosocial behavior. *J Appl Dev Psychol* 1987; 8:453-462.

- Arriaga, P., Esteves, F., Carneiro, P., & Monteiro, M. B. (2008). Are the effects of Unreal violent video games pronounced when playing with a virtual reality system? *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 34(5), 521-538.
- Bartholow, B. D., Sestir, M. A., & Davis, E. B. (2005). Correlates and consequences of exposure to video game violence: Hostile personality, empathy, and aggressive behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(11), 1573-1586.
- Hasan, Y., Bègue, L., & Bushman, B. J. (2013). Violent video games stress people out and make them more aggressive. *Aggressive behavior*, 39(1), 64-70.
- Hollingdale, J., & Greitemeyer, T. (2014). The effect of online violent video games on levels of aggression. *PLoS one*, 9(11), e111790.
- Konijn, E. A., Nije Bijvank, M., & Bushman, B. J. (2007). I wish I were a warrior: The role of wishful identification in the effects of violent video games on aggression in adolescent boys. *Developmental psychology*, 43(4), 1038.
- Polman, H., de Castro, B. O., & van Aken, M. A. (2008). Experimental study of the differential effects of playing versus watching violent video games on children's aggressive behavior. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 34(3), 256-264.
- Robinson, K. M., Adkinsson, P., & Weinrich, S. (2001). Problem behaviour, caregiver reactions, and impact among caregivers of persons with Alzheimer's disease. *Journal of Advanced Nursing*, 36, 573-582.

SOSYAL BİLİMLER LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN BLOK TABANLI PROGRAMLAMAYA YÖNELİK KAYGILARI, BİLİŞSEL YÜKLERİ VE BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Alper ÜNAL

Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Hamdullah Emin Paşa Ortaokulu, Antalya
e-posta: alpeerunal@hotmail.com

Fatma Burcu TOPU

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi,
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Erzurum
e-posta: burcutopu@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada; blok tabanlı Blockly ile metin tabanlı Python programlama araçlarının kullanıldığı farklı öğretim ortamlarında öğrencilerin programlamaya yönelik kaygıları, bilişsel yükleri ve başarıları arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Katılımcılar Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenim gören, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen Blockly grubunda 44, Python grubunda 46 olmak üzere toplam 90 hazırlık sınıfı öğrencisinden oluşmuştur. Çalışmada ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Bilgisayar Programlama Kaygı Ölçeği, Bilişsel Yük Ölçeği, Programlama Başarı Testi kullanılmıştır. Veri analizinde değişkenler arası ilişkiyi belirlemek için Pearson çoklu korelasyon testi uygulanmıştır. Bulgulara göre; her iki grupta da programlama aracını kullanan öğrencilerin programlamaya yönelik kaygıları, bilişsel yükleri ve başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Buna göre; alanyazında bilişsel yükün zihinsel süreçleri zorlayan bir unsur olduğu için programlama kaygısını tetikleyebileceği belirtilmesine rağmen bu çalışmada değişkenler arası ilişki olmaması şaşırtıcı bir sonuçtur. Bu açıdan çalışmanın ileriki araştırmalar için önemli bir referans olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Blok tabanlı programlama, programlama kaygısı, bilişsel yük.

Abstract

In this study, it is determined the correlations between the students' programming anxiety, cognitive loads and achievement in different teaching environments using a block-based Blockly and text-based Python programming tools. The participants consisted of a total of 90 preparatory class Social Sciences High School students, chosen with purposeful sampling method, including 44 in a Blockly group and 46 in a Python group. In the study, the correlational design research method was conducted. As a data collection instrument, computer programming anxiety scale, cognitive load scale and programming achievement test were used. Pearson multiple correlation test was applied to determine the correlations between variables in data analysis. According to the findings, there was no significant correlation between the anxiety, cognitive load and programming achievement of the students using the programming tool in both groups. It is a surprised result in terms of related literature. In this respect, this study is considered to be an important reference for further research.

Keywords: Programming, block-based programming, visual programming.

Giriş

Endüstri 4.0 devrimiyle birlikte insan gücü ile yapılan işlerin bilgisayar ve internet teknolojileri kullanılarak makinalar tarafından yürütülmesi gündemde yer almaya başlamıştır. Bu sayede fabrikalar kendini yönetebilir hale gelmiş ve Bilişim Teknolojileri (BT) daha etkin bir şekilde sanayi alanında boy göstermeye başlamıştır (Bulut & Akçacı, 2017; Ertuğrul & Deniz; Fırat & Fırat, 2017; Koren & Klamma, 2018; Sener & Elevli, 2017; Tanriogen, 2018; Yıldız, 2018). Yapılan birçok araştırmada BT temel alınan programlama dersi kazanımlarının 21. yüzyıl öğrenci becerilerinin birçoğunu sağlamayı mümkün kıldığı, bu becerileri geliştirebildiği ve iyileştirebildiği görülmektedir (Jancheski, 2017). Bu nedenle birçok ülke programlama derslerini öğretim programlarına dahil etmeye başlamış birçoğu da bu dersi zorunlu tutmuştur (Grover & Pea, 2013; TTKB, 2018).

21. yy bireylerinde bulunması gereken becerileri kazandırmaya katısı olduğu tüm dünyada kabul gören programlama öğretimine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde yaşanan bazı engeller, problemler ve zorluklar göze çarpmaktadır. Ders içeriğinin öğrenciler tarafından somut olmayan bir yapı olarak görülmesi, karmaşık ve çözümlenemeyen şekilde algılanması öğrencilerin zorlanmasındaki en büyük sebeplerdendir (Esteves & Mendes, 2004; Fujiwara, Fushida, Tamada, Igaki & Yoshida, 2012; Gomes & Mendes, 2007; Jenkins, 2002; Ozoran, Cagiltay & Topalli, 2012; Sivasakthi & Rajendran, 2011). Lahtinen, Ala-Mutka ve Jarvinen (2005) çalışmalarında, öğrencilerin programlamanın yapısı nedeniyle kavramalarının zor olduğunu, program tasarımı yapmakta sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrencilerin programlamaya yönelik olumsuz bir tutuma sahip olması, programlamaya dair önceki deneyimlerinden ya da bilgi eksikliğinden dolayı programlama kaygısı yaşamaları, program oluştururken kavramların yabancı bir dille ifade ediliyor olması süreci öğrenciler için karmaşık hale getirebilmektedir (Connolly, Murphy & Moore, 2007; Esteves & Mendes, 2004; Ozoran, Cagiltay & Topalli, 2012). Bu çalışmada da programlama öğretimi amacıyla metin tabanlı Python programlama dili temel alınmış katılımcı gruplarından birinde Python editörü kullanılmıştır. Python; diğer kullanımı yaygın programlama dillerine göre daha az ve basit sözdizimine olmasına rağmen birçok kullanıcıya göre yine de güçlü bir dil olduğundan (Van Rossum, & Drake 1995) bu çalışmada tercih edilmiştir.

Görsel Programlama Öğretim Araçları

Görsel programlama, sözdizimi ve anlambilimi kullanıcılara iletmek için birden fazla boyutun kullanıldığı programlama türüdür (Burnett & McIntyre, 1995; Tsai, 2018). Görsel programlama, bir programlama dilinin sözdizimsel ayrıntıları hakkında programcıların endişe duymadan, görsel öğeleri basit sürükle-bırak yöntemini kullanarak karmaşık yapıdaki programları hızlı bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olabilir (Sáez-López, Román-González, & Vázquez-Cano, 2016). Görsel programlama araçları, metinsel programlama dillerinin aksine, yeni başlayan acemi programcılara programlamayı öğretmek ya da mühendislik gibi farklı alanlarda yeni modeller geliştirmek için tasarlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde diğer programlama araçlarına göre daha çok tercih edilen görsel programlama araçlarının Scratch, Alice ve Code.org olduğu göze çarpmaktadır (Benzer & Erümit, 2017; Noone & Mooney, 2018). Bu araçların en temel ortak özelliği görsel bloklar kullanılarak algoritmaların geliştirilmesi ve sonucun ekrana animasyonla yansımadır.

Bu çalışmada ise katılımcı grupların birinde Blockly görsel programlama aracı kullanılmıştır. Blockly, Google firması tarafından 2012 yılında piyasaya sürülmüş ve 2017'den itibaren aktif gelişime açılmış olan blok tabanlı görsel bir programlama aracıdır. Blockly ilham kaynağı daha önce MIT'de yapılan çalışmalardır. Temelinde Javascript Kütüphanesi kullanılır. Diğer blok tabanlı programlama araçları gibi Blockly de programlama dillerinin karmaşık sıkıcı ortamından öğrencileri kurtarmak hedefiyle tasarlanmıştır (Fraser, 2015; Pasternak, Fenichel & Marshall, 2017). Blockly'i diğer görsel programlama araçlarından ayıran en önemli özelliği programın bloklarla kodlanmasının yanı sıra, Javascript, Python, PHP, Lua, Dart ve XML gibi farklı programlama dillerinde de derlenebilmesi, görsel kod bloklarıyla verilen algoritmanın arkasında çalışan programlama dilinin sözdizimini de göstermesidir (Bak, Chang, & Choi, 2018). Bu nedenle bu çalışmada Blockly tercih edilmiştir.

Programlama Öğretimi ve Kaygı

Kaygı, insanın tepki vereceği bir uyarıcıyla karşılaştığında, bedensel, duygusal ve zihinsel olarak ortaya çıkan uyarılmışlık halidir (Mayer, 2008). Kaygı çeşitli bağlamlarda (herhangi bir teknolojiyi kullanma, dersi başarma, uygun davranışı sergileme vs.) ortaya çıkabilen bir duygu olduğundan Baltas (2002)'in de belirttiği gibi öğretim yapılan ortamlarda çoğunlukla kendisine yer bulan bir değişken olduğu söylenebilir. Bilgisayar temelli bir öğrenme süreci

gerektiren programlama öğretiminde de öğrencilerin bilgisayar kaygısıyla birlikte gelişen programlama kaygısı yaşamaları olasıdır. Rogerson ve Scott (2010) programlama öğretimi sürecinde öğrencilerin korkuları arasında programlama kaygısının da yer aldığını belirtmiştir. Programlama kaygısı, öğrencilerin programlama becerilerini yanlış değerlendirmelerinden dolayı ortaya çıkabilmektedir (Connolly, Murhpy, & Moore, 2007). Çalışmada kullanılan Blockly'de yer alan kod bloklarının öğrenim yapılan programlama diline göre etiketlerinin değiştirilebilmesi, yeni kod bloklarının eklenebilmesi, tasarım öğeleri olan renk, boyut, stil gibi unsurların farklılaştırılabilmesinin özellikle acemi kullanıcılar için avantaj olabileceği öngörülmektedir. Blockly'nin farklı dillerde destek sağlaması öğrencilerin programlama kaygısına neden olan yabancı dil unsuru konusuna destek olacağı söylenebilir.

Programlama Öğretimi ve Bilişsel Yük

Öğrencilerin, bir öğrenme görevini yerine getirirken bilişsel olarak zorlanmaları bilişsel yükü oluşturur (Sweller, Van Merriënboer & Paas, 1998). Diğer bir ifadeyle bilişsel yük; öğrencilerin öğrenme ortamlarında belirli görevleri yürütürken, bilgi işleme süreçlerindeki limit sebebiyle bilişsel yapılarındaki yüküdür (Kirschner, 2002). Bilişsel yük kuramı ise; sınırlı kapasiteye sahip çalışan belleğin nasıl en verimli şekilde çalışabileceğiyle ilgilenir (Paas & Van Merriënboer, 1994; Salleh, Shukur, & Judi, 2018). Ayrıca kuram, uzun süreli bellekte oluşan ya da oluşması gereken şemaların otomatik olarak harekete geçmesi için, ona yardımcı olacak çalışan belleğin sağlıklı çalışabilmesi için, üzerindeki yükün farklı öğretim materyalleriyle hafifleyebileceğini savunur (Kirschner, 2002). Programlama dillerinin doğası gereği karmaşık işlemlerin fazlalığı nedeniyle programlama öğretim süreci öğrencilerin zihinsel yapılarında zorlanmaya ve yüke neden olabilir. Blockly görsel programlama aracının görsel öğelerden oluşan arayüzünün programlama öğretim sürecinde öğrencilerin bilişsel yüklenmelerini azaltmasının beklendiği söylenebilir. Buna göre çalışmada; *blok tabanlı programlama aracının kullanıldığı ve kullanılmadığı öğretim ortamlarında öğrencilerin programlamaya yönelik kaygıları, bilişsel yükleri ve programlama başarıları arasında ilişki var mıdır?* araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Blok tabanlı programlama öğretiminin öğrencilerin programlama başarısı, bilişsel yüklenmeleri ve programlama kaygısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desen ikiden fazla değişkenin ele alındığı çalışmalarda birlikte değişimin mevcut olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009; Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Antalya ili Alanya ilçesi Türkler İMKB Sosyal Bilimler Lisesi'nde 2017-2018 eğitim öğretim yılı II. döneminde 4 farklı hazırlık sınıfında öğrenim gören 70 erkek, 20 kız öğrenci olmak üzere toplam 90 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem belirleme sürecinde seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmanın amacı kapsamında inceleme yapabilmek için veri açısından zengin örneklem kitlelerinin seçilebilmesi için bu çalışmada tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017). Buna göre çalışmada Blockly grubunda 44, Python grubunda 46 öğrenciye programlama öğretimi yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; bilgisayar programlama kaygı ölçeği, bilişsel yük ölçeği, programlama dili başarı testi kullanılmıştır. Öğrencilerin programlama kaygılarını

belirlemek amacıyla Cheung (1990) tarafından geliştirilen Demir (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bilgisayar programlama kaygı ölçeği, bilişsel yük seviyesinin tespit edilmesi için Paas (1992)'in 9'lu derecelendirme ölçeği temel alınarak Gerjets, Scheiter, Opfermann, Hesse ve Eysink (2009) tarafından toplam bilişsel yük ölçümünün yanı sıra içsel, dışsal ve etkili bilişsel yük olarak 3 alt boyutla geliştirilen bilişsel yük ölçeği, programlama dili kazanımlarını edinme düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Python programlama dili başarı testi kullanılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmada, araştırma sorusu kapsamında gruplara göre kaygı, bilişsel yük ve başarı puanları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla SPSS 21 paket programı kullanılarak Pearson çoklu korelasyon testi uygulanmış ve Pearson momentler korelasyon katsayısına bakılmıştır.

Bulgular

Blockly ve Python programlama araçlarının kullanıldığı öğretim ortamlarında değişkenler arası ilişki olup olmadığı belirlenmiş ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Gruplara Göre Öğrencilerin Kaygı, Bilişsel Yük ve Programlama Başarıları Arasındaki İlişki*

		Bilişsel Yük	Programlama Başarısı	Programlama Kaygısı
Python Grubu	Bilişsel Yük	1	-.110	-.042
	Programlama Başarısı	-.110	1	-.147
	Programlama Kaygısı	-.042	-.147	1
Blockly Grubu	Bilişsel Yük	1	.095	.151
	Programlama Başarısı	.095	1	-.176
	Programlama Kaygısı	.151	-.176	1

$p > .05$

Tablo 1 incelendiğinde Blockly'nin kullanıldığı grupta bilişsel yük ve programlama başarısı arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r = -.110$, $p > .05$), bilişsel yük ve programlama kaygısı arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r = -.042$, $p > .05$), programlama başarısı ve programlama kaygısı arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r = -.147$, $p > .05$) olduğu belirlenmiştir.

Python'ın kullanıldığı grupta; bilişsel yük ve programlama başarısı arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r = .095$, $p > .05$), bilişsel yük ve programlama kaygısı arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r = .151$, $p > .05$), programlama başarısı ve programlama kaygısı arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki ($r = -.176$, $p > .05$) olduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonucunda hem blok tabanlı programlama aracı olan Blockly'nin kullanıldığı grupta hem de metin tabanlı programlama aracı olan Python'ın kullanıldığı grupta bilişsel yük ve programlama başarısı arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin bilişsel yüklenme durumlarının öğrenci programlama başarılarını doğrudan etkilemediğini göstermektedir. Bu sonuç bilişsel yükün azaldıkça başarının arttığına yönelik alanyazınla (Kirschner, 2002; Paas & Van Merriënboer, 1994; Sweller, 1998) uyusmamaktadır. İleriki çalışmalarda bu durumun test edilerek benzer sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığı incelenebilir.

Çalışma sonucunda hem Blockly'nin kullanıldığı grupta hem de Python'ın kullanıldığı grupta bilişsel yük ve programlama kaygısı arasında anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ancak Rogerson ve Scott (2010)'ın programlama korkusunun öğrenci kazanımına etkisi olduğunu belirtmesine ve bilişsel yükün zihinsel süreçleri zorlayan bir unsur olduğu için programlama

kaygısını tetikleyebileceği düşünülmesine rağmen bu çalışmadan elde edilen bulgu şaşırtıcıdır. Bu nedenle bu yönde yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Programlama kaygısı ve programlama başarısı arasındaki ilişki incelendiğinde her iki grupta da değişkenler arası anlamlı ilişkiye olmadığı saptanmıştır. Programlama kaygısıyla ilgili alanyazın incelendiğinde daha çok algoritma mantığının yerleştirilmesine yönelik olarak Scratch, Kodu Game Lab gibi programlama dili kod söz diziminin olmadığı blok tabanlı görsel programlama araçlarının kullanıldığı (Demir, 2015; Wu, Chang, & He, 2010) ortamlarda programlama kaygısı ele alınmıştır. Bu çalışmada Blockly ve Python programlama araçlarının kullanıldığı göz önüne alındığında programlama başarısı ve programlama kaygısı değişkenleri arasındaki ilişkinin inceleneceği bu yönde yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Bak, N., Chang, B.-M., & Choi, K. (2018, Temmuz). *Smart block: A visual programming environment for smartthings*. Paper presented at the 2018 IEEE 42nd Annual Computer Software and Applications Conference (COMPSAC).
- Baltas, A. (2002). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Benzer, A. İ., & Erümit, A. K. (2017). Programlama öğretimine yönelik lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education Vol*, 6(3), 99-110.
- Bulut, E., & Akçacı, T. (2017). Endüstri 4.0 ve inovasyon göstergeleri kapsamında Türkiye analizi. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 4(7), 55-77.
- Burnett, M. M., & McIntyre, D. W. (1995). Visual programming. *Computer*, (3), 14-16.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Atf İndeksi, 1-360.
- Cheung, K. (1990). *Meaningful measurement in the classroom using the rasch model: Some exemplars*: Retrieved from ERIC database. (ED 326544)
- Connolly, C., Murphy, E., & Moore, S. (2007). *Second chance learners, supporting adults learning computer programming*. Paper presented at the international conference on engineering education–ICEE.
- Connolly, C., Murphy, E., & Moore, S. (2009). Programming anxiety amongst computing students—a key in the retention debate? *IEEE Transactions on Education*, 52(1), 52-56.
- Demir, F. (2015). *Programlama öğretiminde eğitsel programlama dilinin farklı kullanımlarının programlama başarısı ve kaygısına etkisi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 429631)
- Ertuğrul, İ., & Deniz, G. (2018). 4.0 Dünyası: Pazarlama 4.0 ve Endüstri 4.0. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 143-170.
- Esteves, M., & Mendes, A. J. (2004). *A simulation tool to help learning of object oriented programming basics*. Paper presented at the Frontiers in Education, 2004. FIE 2004. 34th Annual.
- Fessakis, G., Gouli, E., & Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education*, 63, 87-97.
- Fırat, S. Ü., & Fırat, O. Z. (2017). Sanayi 4.0 devrimi üzerine karşılaştırmalı bir inceleme: Kavramlar, küresel gelişmeler ve Türkiye. *Toprak İşveren Dergisi* (114), 10-23.
- Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill.

- Fraser, N. (2015, October). *Ten things we've learned from Blockly*. Paper presented at the Blocks and Beyond Workshop (Blocks and Beyond), 2015 IEEE.
- Fujiwara, K., Fushida, K., Tamada, H., Igaki, H., & Yoshida, N. (2012). *Why novice programmers fall into a pitfall?: coding pattern analysis in programming exercise*. Paper presented at the Empirical Software Engineering in Practice (IWESEP), Fourth International Workshop on.
- Gerjets, P., Scheiter, K., Opfermann, M., Hesse, F. W., & Eysink, T. H. (2009). Learning with hypermedia: The influence of representational formats and different levels of learner control on performance and learning behavior. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 360-370.
- Gomes, A., & Mendes, A. J. (2007). *Learning to program-difficulties and solutions*. Paper presented at the International Conference on Engineering Education–ICEE.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational researcher*, 42(1), 38-43.
- Jancheski, M. (2017). *Improving teaching and learning computer programming in schools through educational software*. Paper presented at the Olympiads in Informatics, Korea.
- Jenkins, T. (2002). *On the difficulty of learning to program*. Paper presented at the Proceedings of the 3rd Annual Conference of the LTSN Centre for Information and Computer Sciences.
- Karasar, Niyazi. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kirschner, P. A. (2002). Cognitive load theory: Implications of cognitive load theory on the design of learning. *Learning and instruction*, 12, 1-10.
- Koren, I., & Klamma, R. (2018). Enabling visual community learning analytics with Internet of Things devices. *Computers in Human Behavior*, 89, 385-394.
- Lahtinen, E., Ala-Mutka, K., & Järvinen, H.-M. (2005). A study of the difficulties of novice programmers. *Acm Sigcse Bulletin*, 37(3), 14-18.
- Mayer, D. P. (2008). *Overcoming school anxiety: How to help your child deal with separation, tests, homework, bullies, math phobia, and other worries*: AMACOM, American Management Association.
- Noone, M., & Mooney, A. (2018). Visual and textual programming languages: a systematic review of the literature. *Journal of Computers in Education*, 5(2), 149-174.
- Ozoran, D., Cagiltay, N., & Topalli, D. (2012). *Using scratch in introduction to programming course for engineering students*. Paper presented at the 2nd International Engineering Education Conference, Ankara.
- Paas, F. G., & Van Merriënboer, J. J. (1994). Variability of worked examples and transfer of geometrical problem-solving skills: A cognitive-load approach. *Journal of educational psychology*, 86(1), 122.
- Pasternak, E., Fenichel, R., & Marshall, A. N. (2017, October). *Tips for creating a block language with blockly*. Paper presented at the Blocks and Beyond Workshop (B&B), 2017 IEEE.
- Rogerson, C., & Scott, E. (2010). The fear factor: How it affects students learning to program in a tertiary environment. *Journal of Information Technology Education: Research*, 9, 147-171.
- Sáez-López, J.-M., Román-González, M., & Vázquez-Cano, E. (2016). Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: A two year case study using “Scratch” in five schools. *Computers & Education*, 97, 129-141.
- Salleh, S. M., Shukur, Z., & Judi, H. M. (2018). Scaffolding model for efficient programming learning based on cognitive load theory. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 118(7 Special Issue), 77-82.

- Sener, S., & Elevli, B. (2017). Endüstri 4.0'da yeni iş kolları ve yüksek öğrenim. *Mühendis Beyinler Dergisi*.
- Sivasakthi, M., & Rajendran, R. (2011). Learning difficulties of object-oriented programming paradigm using Java: students' perspective. *Indian Journal of Science and Technology*, 4(8), 983-985.
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J., & Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational psychology review*, 10(3), 251-296.
- Tanriogen, Z. M. (2018). African University Students' intercultural experiences with impeding factors: case from Northern Cyprus. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 163-184.
- Tsai, C.-Y. (2018). Improving students' understanding of basic programming concepts through visual programming language: The role of self-efficacy. *Computers in Human Behavior*.
- TTKB (2018). Bilgisayar bilimi dersi (kur 1-2) öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=335> adresinden edinilmiştir.
- Van Rossum, G., & Drake, F. L. (1995). Extending and embedding the Python interpreter. Centrum voor Wiskunde en Informatica.
- Wu, W.-Y., Chang, C.-K., & He, Y.-Y. (2010, March). *Using Scratch as game-based learning tool to reduce learning anxiety in programming course*. Paper presented at the Global Learn.
- Yıldız, A. (2018). Endüstri 4.0 ve akıllı fabrikalar. *Sakarya University Journal of Science*, 22(2), 548-558.

ÖĞRETMEN SINIFTA DEMOKRATİK OLMAZSA! ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK EĞİLİMLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Pervin Oya TANERİ

sezoya@gmail.com

Özlem Yeşim ÖZBEK

Çankırı Karatekin Üniversitesi, ozacik@yahoo.com

Özet

Öğrencilerin demokrasi çerçevesinde fikirlerini tartışması, farkı düşüncelere saygı göstermesi, eleştirmesi ve eleştirilmeye tahammül etmesi toplumun birlikte var olabilmesi için öğretilmesi gereken temel davranışlardır. Demokratik yaşam biçimi, kültürel olarak çeşitlilik gösteren toplumlarda bireylerin eşit olarak ve barış içinde birlikte yaşamaları için bireylerin demokrasi kültürüne etkin bir şekilde katılmalarını ve demokratik ilkeleri benimsemesini gerektirmektedir. Öğretmenin sınıf içi demokratik tutum ve davranışları öğrencilere rol model olacak ve öğrencilerin farklı fikir ve davranışlara karşı daha hoşgörülü davranmasını ve farklı fikirlerin ifade edilmesinde özgür olmalarını sağlayacaktır. Bu nedenle araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının demokratik eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Yanpar, Yelken ve Sünbül (2010) tarafından geliştirilen ‘Öğretmen Adayı Demokratik Eğilim Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek dört faktörden ve 18 Likert tipi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .74’dir. Öğretmenin demokratikliği, Öğrenciye dönük demokratiklik, Sınıf yönetimi ve İfade özgürlüğü olarak adlandırılan faktörlerin güvenirlik katsayıları ise sırasıyla 83, .76, .61 ve .62’dir. Çalışmaya Çankırı Karatekin Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan ve Erciyes Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 610 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının demokratik eğilimlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı t- testi ve ANOVA analizi ile kontrol edilmiştir. Araştırma bulgularının öğretmen eğitimi konusundaki çalışmalarda etkili olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Demokratik eğilim, öğretmen, farklılıklara saygı

GİRİŞ

Demokratik yaşam biçimi, kültürel olarak çeşitlilik gösteren toplumlarda bireylerin eşit olarak ve barış içinde birlikte yaşamaları için bireylerin demokrasi kültürüne etkin bir şekilde katılmalarını ve demokratik ilkeleri benimsemesini gerektirir. Demokratik bir toplumda birbirini önemseyerek ve paylaşarak bir arada yaşamak, farklı kültürlerle açık olmayı, saygıyı, eşitliği ve adaleti savunmayı, farklı fikirlere hoşgörülü olmayı, haksızlıklara karşı çıkmayı, yenilik ve değişime açık olmayı, çevreye karşı duyarlı olmayı, tartışırken uzlaşmacı olmayı, cinsiyetçilikle mücadele etmeyi, tüm ayrımcılık ve dışlanma biçimlerinin ortadan kaldırılması için uğraşmayı, eleştirel ve çoğulcu olmayı gerektirir. Geleceğin değişimlerine ayak uydurabilmek ve zorluklarıyla başa çıkabilmek, başkalarını ve genel olarak dünyayı daha iyi anlamayı gerektirir. Hoşgörüsüzlük atmosferinde demokratik değerler ve demokratik toplum gelişemez. Dolayısıyla bir toplumda demokrasi kültürünün yaşam biçimi haline gelmesi için tüm vatandaşların çağdaş ve geleneksel değerleri bütünleştirmesi, insan hakları gibi evrensel değerlerin ilkelerinin yaygınlaştırılmasında ve bir barış, uyum ve hoşgörü kültürünün yaygınlaştırılmasında rol alması gereklidir. Demokrasi ile ilgili meseleler her zaman eğitim ile ilgili meselelerle iç içe geçmiştir. Demokrasi, eğitimde yer alması istenilen ancak oldukça tartışmalı bir konudur.

Eski ve yerleşik demokrasilerde demokratik yaşamın korunmasının merkezinde eğitim görülmektedir (Biesta, 2007). Günümüzde insanlar arasında giderek artan hoşgörüsüzlük, siyasi ya da dini görüşlere aşırı bağlılık (fanatizm) ve politik şiddet ile tanımlanan olaylar,

özellikle Batı ülkelerinde sosyal yaşamın dokusuna ve devletin istikrarına zarar verdiğinden, demokratik değerleri telkin ederek gençleri vatandaşlık rollerine hazırlamayı amaçlayan demokratik eğitim, siyaset eğitimi ve vatandaşlık eğitimi adı verilen eğitim programları çözüm yolu olarak ele alınmaktadır (Farnen & Meloen, 2000; Perliger, Canetti-Nisim & Pedahzur, 2005). Dünyadaki birçok ülkede eğitimin giderek daha fazla pazarlanır hala gelmesi ve okullar üzerindeki demokratik kontrolün kaybedilmesi de eğitim ve demokrasi arasındaki ilişki hakkındaki tartışmaların tekrar gündeme gelmesine neden olmaktadır (Apple, 2002; Biesta, 2004; McLaughlin, 2000; McNeil 2003; Saltman, 2000; Wells, Slayton ve Scott 2002). Dolayısıyla, bireylere demokratik tutum ve davranışların kazandırılmasından eğitim kurumlarına önemli sorumluluklar düşmektedir. Kepenekçi (2003), okuldaki demokratik değerleri kazanmada öğretmenlerin rolünün ve rehberliğinin önemine dikkat çekmiş ve bu değerlerin okul hayatının bir parçası olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu durumda, öğrenciler için bir rol model olan öğretmenin sınıf içi demokratik tutum ve davranışları, öğrencilerin farklılıkları takdir etmelerine ve karşılıklı saygı ve hoşgörünün geliştirilmesine, dayanışma, toplumsal sorumluluk, çatışmaları şiddet içermeyen yollarla çözme, barış ve insan hakları gibi değerlerin ve yeteneklerin oluşumuna ve güçlendirilmesine katkıda bulunacaktır.

Okullarda barış, demokrasi ve insan hakları gibi tüm kamuyu ilgilendiren güncel konuların yer alması gündeme geldiğinde, öğretmenlerin bu konulardaki eğilimlerinin öğretim üzerindeki etkisi üzerinde durulması bir gereklilik halini almaktadır. Günümüzden yarım asır önce Wieser ve Hayes (1966) anti-demokratik bir öğretmenin demokrasiyi etkili bir şekilde öğretmesinin mümkün olmadığını belirtmiştir. Alan yazında, dünyanın farklı yerlerinde ve farklı yaş gruplarının demokrasi algıları ile ilgili çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır, ancak aday öğretmenlerin demokratik eğilimleri konusunda çok az çalışmaya rastlanmıştır. Bu bakımdan, bu araştırmada öğretmen adaylarının demokratik eğilimleri ve bunları etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma öğretmen adaylarının demokratik davranışlarını belirlemek, öğretmenlerin demokratik eğilimlerinin öğrenci üzerindeki etkisini anlamak ve öğretmenlerin demokratik eğilimlerini artırmaya yönelik çalışmalar planlamak ve öğretmen eğitimi programlarının yapısı, strateji ve eylem biçimleri üzerinde yeniden düşünmek adına önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmada ‘Öğretmen Adayı Demokratik Eğilim Ölçeği’ (Yanpar, Yelken & Sünbül, 2010) kullanılmıştır. Ölçek ‘öğretmenin demokratikliği’, ‘öğrenciye dönük demokratiklik’, ‘sınıf yönetimi’ ve ‘ifade özgürlüğü’ olmak üzere dört faktörden ve Likert tipi 18 maddeden oluşmaktadır. Yanpar, Yelken ve Sünbül (2010) demokratik eğilim ölçeğinin genelinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını .74 ve alt boyutlar için ise sırasıyla .83, .76, .61 ve .62’olarak bulmuşlardır. Demokratik Eğilim Ölçeğindeki maddelerden bazıları şöyledir: “Öğretmen öğrenci görüşlerini dikkate alır”, “Öğretmen ve öğrenciler birbirlerine saygı duymalıdır”, “Sınıflar katılımcı ve sürdürülebilir kurallarla yönetilmelidir”, “Disiplin sorunları ortaya çıktığında öğretmen adaletli davranmalıdır” ve “Sınıfta öğretmen her öğrenciye eşit yaklaşmalıdır.”

Araştırma örneklemini 2018-2019 akademik yılında Çankırı Karatekin Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan (N=539) ve Erciyes Üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında öğrenim gören (N=70), 610 öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklemin % 74.4 kadın, %25.6 erkektir. Örneklemin %72,4’ünü edebiyat, %5,4’ünü fen, %1,6’sını iktisat, %3,6’sını güzel sanatlar, %2’sini sağlık, %1,2’sini mühendislik, %11,2’sini eğitim, %1,6’sını tarih, %0,7’sini felsefe ve %2,3’ünü sosyoloji öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 20 ve 43 arasında değişmekle birlikte, 21-25 yaş arası öğrenciler örneklemin çoğunluğunu oluşturmaktadır (%93,4). Öğrencilerin

büyüdükleri yerleşim yerine göre dağılımları: %19,2 köy, %28,4 ilçe, %51,1 şehir ve %1,3 diğer şeklindedir. Öğretmen adaylarının yetiştikleri coğrafi bölgelere göre dağılımları: %18,5 Marmara, %8,6 Karadeniz, %13,3 Akdeniz, %6,1 Ege, %8,1 Güneydoğu Anadolu, %6,7 Doğu Anadolu, %36,9 İç Anadolu ve %1,9 Türkiye dışı şeklindedir. Öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelirleri en düşük 500 TL ve en yüksek 18000 TL arasında olup, ortalaması 2939 TL'dir. Öğrencilerin %48,9'unun ailesinin aylık geliri 1700 ve 3000 TL arasında olup, aylık gelir sağa çarpık bir dağılım sergilemektedir. Örneklemdeki öğretmen adaylarının %70'inin ailelerinin 3000 TL altı gelire sahip olması araştırmanın sonucunun yorumlanmasında dikkate alınması gereken önemli bir faktördür. Örneklemdeki öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyleri şöyledir: %59,6 ilkököl, %16,1 ortaokul, %10,6 lise, %1,5 ön lisans, %1 lisans, %,1,2 yüksek lisans ve üzeri, %10,1 diğer. Baba eğitim düzeyi ise: %46,1 ilkököl, %21,3 ortaokul, %21,3 lise, %3,8 ön lisans, %5,1 lisans, %,7 yüksek lisans ve üzeri, %1,6 diğer şeklindedir. Diğer seçeneği çoğunlukla okuma yazma bilmeyen ya da hiçbir okuldan mezun olmayan ebeveynleri temsil etmektedir. Öğrencilerin ailelerinin eğitim seviyesinin düşük olması araştırılma sonuçlarının yorumlanmasında dikkate alınması gereken başka faktördür. Öğretmen adaylarından sadece %9,5'i başka bir ülkeye gitmiş, %41,9'u başka bir ülkeden ya da kültürden arkadaş edinmiş %12,2'si farklılıklara saygı konusunda bir ders almış ve %6,8'i farklılıklara saygı konusunda bir çalışmaya katılmıştır. Öğretmen adaylarının %3,9'u kendisini aşırı muhafazakâr, %4'i aşırı liberal ve %42,3'ü de nötr olarak tanımlamıştır. Öğretmen adaylarına eğitimde fırsat eşitliği konusu üzerine düşünme sıklıkları sorulduğunda: %4,7 'hiçbir zaman' %25,3 'her zaman' cevabını vermiştir. Demokratik eğitim ne kadar gereklidir sorusuna ise 7'li Likert ölçeğinde örneklem %2,7 'hiç gerekli değildir' ve 63,7 'her zaman gereklidir' şeklinde cevap vermiştir.

Demokratik eğilim konusundaki alan yazın doğrultusunda katılımcıların cinsiyet, aylık gelir, yaş, yetiştikleri yerleşim yeri, yaşadıkları bölge, fakülte, ebeveynlerin eğitim düzeyi, politik görüş, yurtdışında bulunma, farklılıklara saygı konusunda çalışmalara katılma ve ders alma durumu, eğitimde fırsat eşitliği konusunda düşünme sıklığı ve demokratik eğitime duyulan ihtiyaç konusundaki görüşleri bağımsız değişkenler olarak seçilmiş ve demokratik eğilim üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının demokratik eğilimleri betimsel istatistikler, bağımsız t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak incelenmiş ve ortalamalar arası farklar LSD testi ile kontrol edilmiştir. Analizler SPSS programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Demokratik eğilim ölçeğine ait betimsel istatistikler Tablo 1'de bulunabilir. Demokratik Eğilim Ölçeğinin tamamında öğretmen puanlarının yüksek olduğu görülmüştür ($\bar{X}$ =76,53, S=9,42). Alt boyutlar incelendiğinde öğretmen demokratikliği ($\bar{X}$ =29,01, S=3,95), öğrenciye dönük demokratiklik ($\bar{X}$ =22,23, S=3,66) ve sınıf yönetimi ($\bar{X}$ =14,09, S=1,98) için ortalamaların yüksek olduğu ancak ifade özgürlüğüne yönelik ortalamaların ($\bar{X}$ =10,90, S=2,93) diğer alt boyutlara göre daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu durum uzun yıllar Türk eğitim sisteminin sunuş yoluyla öğretim yaklaşımına dayanmasından ve sadece yetişkinlerin söyleyecek önemli sözlerinin olduğu inancının hâkim olduğu geleneksel yapıdan kaynaklanabilir. Güvenirlilik indeksi ölçeğin tamamında, öğrenciye dönük demokratik boyutunda ve sınıf yönetimi boyutunda yüksek, öğretmenin demokratikliği ve ifade özgürlüğü boyutunda ise düşük çıkmıştır. Sadece üç maddeden oluşan ifade özgürlüğü boyutunda bu durum madde sayısının azlığına bağlanabilmekle birlikte, 7 maddeden oluşan öğretmen demokratikliği boyutunda maddeler arası iç-tutarlılık katsayısının .70 altında olması faktör yapısının yeniden gözden geçirilmesine dair ipuçları sunmaktadır.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 1. Demokratik Eğilim Ölçeğinin betimsel istatistikleri

	Min.	Max.	$\bar{X}$	S	Madde sayısı	Cronbach Alfa
Öğretmenin demokratikliği	13,00	35,00	29,015	3,957	7	,617
Öğrenciye dönük demokratiklik	5,00	25,00	22,236	3,660	5	,865
Sınıf yönetimi	3,00	15,00	14,090	1,981	3	,819
İfade özgürlüğü	3,00	15,00	10,905	2,935	3	,620
Demokratik eğilim ölçeği	30,00	90,00	76,533	9,429	18	,868

N=610

Demokratik eğilim ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, öğrenciye yönelik demokratiklik ile öğretmenin demokratikliği ($r=.566$; $p<.01$) ve sınıf yönetimi arasında ($r=.594$; $p<.01$) orta düzeyde ilişki gözlenmiştir. Benzer şekilde sınıf yönetimi ile öğretmenin demokratikliği arasındaki korelasyon da orta düzeydedir ($r=.566$; $p<.01$). Bu bulgu öğretmenlerinin demokratik eğilimlerinin öğrenciye yönelik demokratik davranışları ve sınıf yönetimi ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle öğretmenin demokratik eğilimi arttıkça sınıf içi demokratik yaklaşımı ve öğrenciye olan demokratik davranışlarında da artma söz konusu olacaktır. İfade özgürlüğü ile öğretmenin demokratikliği ($r=.339$; $p<.01$) ve öğrenciye yönelik demokratiklik ($r=.239$; $p<.01$) arasında ise daha düşük bir korelasyon gözlenmiştir. İfade özgürlüğü demokratik eğilim ölçeğinin diğer üç boyutuyla düşük korelasyon göstermektedir.

Tablo 2. Demokratik eğilim ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon

	Öğretmenin demokratikliği	Öğrenciye dönük demokratiklik	Sınıf yönetimi	İfade özgürlüğü
Öğretmenin demokratikliği	1			
Öğrenciye yönelik demokratiklik	,566**	1		
Sınıf yönetimi	,570**	,594**	1	
İfade özgürlüğü	,339**	,230**	,194**	1

Not. * $p<.05$, ** $p<.01$ (iki yönlü manidarlık düzeyi).

Öğretmen adaylarının demokratik eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile kontrol edilmiştir (Tablo 3). T testi demokratik eğilimin tüm alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir ($t_{\text{öğretmen demokratikliği}}=3,582$, $p<.000$; $t_{\text{öğrenciye dönük demokratiklik}}=2,406$, $p<.016$; $t_{\text{sınıf yönetimi}}=2,830$, $p<.005$; $t_{\text{ifade özgürlüğü}}=-2,736$, $p<.006$). Ortalamalar arası farklar incelendiğinde farkın küçük olduğu ve ifade özgürlüğü boyutu hariç kadınların lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Cinsiyet göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Öğretmenin demokratikliği	Kadın	419	29,36	3,81	3,582	,000**
	Erkek	148	28,02	4,20		
Öğrenciye yönelik demokratiklik	Kadın	439	22,44	3,43	2,406	,016**
	Erkek	152	21,61	4,19		
Sınıf yönetimi	Kadın	444	14,22	1,73	2,830	,005**
	Erkek	154	13,70	2,53		
İfade özgürlüğü	Kadın	432	10,70	2,95	-2,736	,006**
	Erkek	150	11,46	2,81		

Not. * $p<.05$, ** $p<.01$ (iki yönlü manidarlık düzeyi)

Öğretmen adaylarının eğitimde fırsat eşitliği konusunda düşünme sıklığına göre demokratik eğilimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile kontrol edilmiştir. ANOVA sonuçları öğretmen adaylarının demokratik eğilimlerinin ifade özgürlüğü boyutunda farklılaştığını

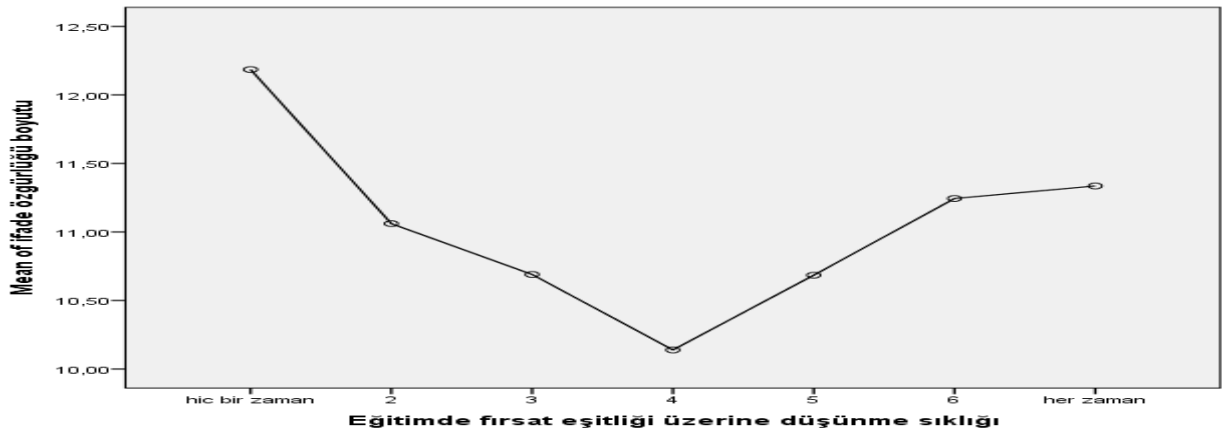
göstermiştir ($F=3,126$; $p=,005$). Eğitimde fırsat eşitliği konusunda hiçbir zaman düşünmeyen öğretmen adaylarının ifade özgürlüğü alt boyutu puanlarının ortalaması ($\bar{X}=12,18$), her zaman düşünenlere ($\bar{X}=11,224$) ve orta düzeyde düşünenlere ($\bar{X}=10,13$) göre daha yüksektir. LSD sonuçları eğitimde fırsat eşitliği konusunda orta düzeyde düşünenlerle hiçbir zaman düşünmeyenler ve her zaman düşünenler arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. ‘Öğrenciler öğretmeni rahatça eleştirebilmelidir’, ‘Öğrenciler birbirlerini rahatça eleştirebilmelidir’ ve ‘Öğretmen sınıfta öğrencilerin tartışmalarına ortam hazırlamalıdır’ şeklinde üç maddelerinden oluşan ifade özgürlüğü alt boyutunda eğitimde fırsat eşitliği üzerine orta derecede düşünüyorum diyenlerin diğer iki gruba kıyasla düşük puanlarının sebebi, politik görüşü de içine alan bakış açılarıyla ilişkili olabilir.

Politik görüş değişkeni araştırmada demokratik eğilimi etkileyen bir faktör olmamakla birlikte, ifade özgürlüğü boyutu için politik görüş ve eğitimde fırsat eşitliğine dair grafikler oldukça benzer bir yapıya sahiptir (Şekil 1 ve Şekil 2). Kendini aşırı muhafazakâr olarak tanımlayan katılımcıların ifade özgürlüğü boyutundaki puanlarının diğer iki gruba göre yüksek olması ilginç bir bulgu olup, bu konudaki beklentiyle uyuşmamakla birlikte bu bulgunun araştırılması önemlidir.

Tablo 4. Eğitimde fırsat eşitliği konusunda düşünme sıklığına göre ANOVA sonuçları.

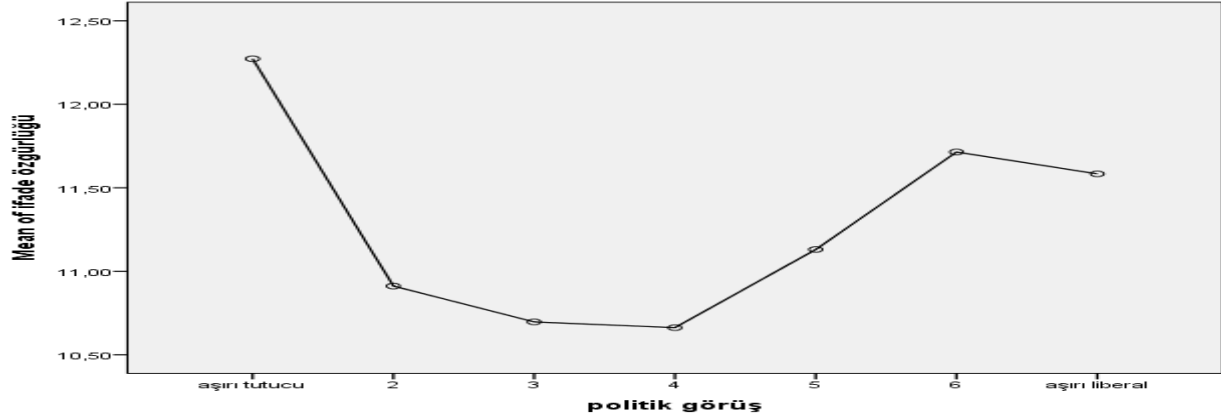
		KT	sd	KO	F	p
Öğretmenin demokratikliği	G. Arası	116,25	6	19,37	1,236	,286
	G. İçi	8672,34	553	15,68		
	Toplam	8788,59	559			
Öğrenciye dönük demokratiklik	G. Arası	166,53	6	27,75	2,080	,054
	G. İçi	7700,21	577	13,34		
	Toplam	7866,75	583			
Sınıf yönetimi	G. Arası	36,91	6	6,15	1,560	,157
	G. İçi	2300,01	583	3,94		
	Toplam	2336,93	589			
İfade özgürlüğü	G. Arası	157,46	6	26,24	3,126	,005**
	G. İçi	4776,53	569	8,39		
	Toplam	4934,00	575			

Not. * $p<.05$, ** $p<.01$ (iki yönlü manidarlık düzeyi).



Şekil 1. Eğitimde fırsat eşitliği üzerine düşünme sıklığının ifade özgürlüğü boyutuna etkisi

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE



Şekil 2. Politik görüşün ifade özgürlüğü boyutuna etkisi

Öğretmen adaylarına demokratik eğitimi gerekli görme derecelerine bağlı olarak demokratik eğilimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile incelenmiştir (Tablo 5). ANOVA sonucu demokratik eğilim ölçeğinin bütün alt boyutlarında demokratik eğitime duyulan ihtiyacın anlamlı bir değişken olduğunu göstermiştir. LSD sonuçları demokratik eğilim ölçeğinin alt boyutlarında, beklentiler doğrultusunda demokratik eğitimi ‘hiçbir zaman gerekli görmeyenler’ ile her zaman gerekli görenlerle’ arasında ‘her zaman gerekli görenler’ lehine anlamlı fark göstermiştir (Tablo 6). Farklılıklar küçük olsa da demokratik eğitime duyulan ihtiyaç arttıkça öğretmenin demokratik eğilim puanında da artışa işaret etmektedir.

Tablo 5. Demokratik eğitimi gerekli görme derecesine göre ANOVA sonuçları

		KT	sd	KO	F	p.
Öğretmenin demokratikliği	G. Arası	451,32	6	75,22	4,987	,000**
	G. İçi	8355,52	554	15,08		
	Toplam	8806,85	560			
Öğrenciye dönük demokratiklik	G. Arası	376,00	6	62,66	4,839	,000**
	G. İçi	7459,89	576	12,95		
	Toplam	7835,89	582			
Sınıf yönetimi	G. Arası	113,99	6	18,99	4,991	,000**
	G. İçi	2219,42	583	3,80		
	Toplam	2333,41	589			
İfade özgürlüğü	G. Arası	142,02	6	23,67	2,809	,011**
	G. İçi	4795,63	569	8,42		
	Toplam	4937,66	575			

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$ (iki yönlü manidarlık düzeyi).

Tablo 6. Demokratik eğitimi gerekli görme derecesine için betimsel istatistikler

	Öğretmenin demokratikliği			Öğrenciye dönük demokratiklik			Sınıf yönetimi			İfade özgürlüğü		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Hiçbir zaman	14	27,28	6,61	16	21,75	5,51	16	13,25	3,13	16	10,25	3,39
2	5	25,40	9,96	7	19,42	6,18	9	11,66	4,55	9	9,77	2,99
3	23	28,43	3,40	23	21,95	4,36	21	14,42	1,36	22	9,68	2,80
4	42	27,69	4,16	43	21,37	3,47	42	13,71	1,85	43	10,06	2,61
5	51	27,78	3,89	49	20,36	4,33	51	13,37	2,62	48	10,47	2,45
6	71	28,15	3,71	73	21,75	3,38	75	14,14	1,59	73	10,61	2,50
Her zaman	355	29,62	3,64	372	22,74	3,33	376	14,28	1,78	365	11,26	3,039
Total	561			583			590			576		

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Demokratik değerlerin ve yaşam biçiminin benimsenmesinde ve gelecekteki tüm vatandaşların etkili olmalarını sağlamak için okullar gerekli bilgi, beceri, değer ve eğilimleri edinmeleri için fırsatlar sunmaktadır (Apple & Beane, 1995; Parker, 1996; Patrick, 1999; Print, 1999). Öğrencilere, kendi değerlerini eğitim programına yansıtma fırsatı verildiğinde öğrenciler demokrasinin değerlerini ve ilkelerini benimseyerek okullarda eleştirel düşünmeyi de öğrenirler (Campbell, 2009).

Bu çalışmada ifade özgürlüğünün; öğrenciye yönelik demokratiklik, öğretmenin demokratikliği ve sınıf yönetimi ile düşük korelasyon göstermesi dikkat çekici bir bulgudur. Bu durumun hem davranışçı kuramları benimseyen öğretmenler tarafından hem de toplumun kültürel yapısı tarafından beslendiği söylenebilir. Toplumda sık sık söylenen ‘Sus küçüğün söz büyüğün’ vb. atasözleri ve öğretmenlerin sınıf içinde disiplini sağlamak için aşırı kontrol yaklaşımlarını kullanmaları (örn: öğrencilere ‘çiçek olalım’ denilmesinin ardından öğrencilerin kollarını bağlayıp sessizce oturmalarının istenmesi) öğrencilerin büyümelerinin ve gelişimlerinin dış koşulların sonucu olduğu görüşüne dayanmaktadır. Davranışçı kuramdan beslenen bu bakış açısına göre çocuklar çevreden etkilenecek şekilde şekillenir, bu bakımdan öğrenciler için en iyisini seçmek yetişkinlerin görevidir ve öğrencilerin sorumluluk almalarına fırsat verilmez, karar alma süreçlerinde öğrencilerin düşüncelerine, duygularına ve tercihlerine çok az dikkat edilir. Bu durum, öğretmenler ve veliler arasında ‘konuşmayan ama iyi dinleyen’ öğrencilerin daha makbul olduğu algısının oluşmasına neden olarak toplumun birer üyesi olan çocukların demokratik yaşam davranışları benimsemelerine küçük yaşlardan itibaren ket vurabilmektedir. Alan yazında da geleneksel öğretim yöntemleriyle demokrasi anlayışını kazandırmanın zor olduğuna ve aşırı öğretmen kontrolünün öğrenciler arasında biat kültürünü oluşturmadaki etkisine değinen çalışmalara rastlanmaktadır. Williams ve diğ. (1997) öğretmen kontrolünün fazla olduğu durumlarda öğrencilerin gerginlik ve sıkıntı yaşadığını, söylenenleri yapmak zorunda olduğunu hissettiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Aksit, Niemi ve Nevgi (2016) aktif öğrenme yöntemlerinin daha destekleyici ve demokratik öğrenme ortamı oluşturulmasını ve öğretmenler ile öğrenciler arasında daha fazla işbirliği sağladığını, dolayısıyla da öğrencilerin özgüvenlerini arttırdığını belirtmektedir. Demokratik sınıflardaki öğretmenler işbirliğini, karşılıklı hedef belirlemeyi ve ortak sorumluluğu vurgular (Hyman & Snook, 2000). Schweisfurth (2002) öğretmen eğitimi otoriter olduğunda demokratik eğilimlerin gelişmesinin muhtemel olmadığını belirtir. Türkiye’de eğitim programlarının—öğrenme ortamında öğrencilerin özerkliğinin kabulünü ve desteklenmesini gerektiren—yapılandırmacı yaklaşımı benimseyecek biçimde yeniden düzenlenmesiyle birlikte resmi programda öğrenci rollerinde pasif alıcıdan aktif katılımcıya doğru bir değişim gerçekleşmesi beklenmektedir. Ancak yenilen programları inceleyen pek çok araştırma uygulamadaki eğitim programlarında etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı-değerlendirme konularında sorunlar yaşandığı (Karacaoğlu & Acar, 2010), öğrencilere sınıf içi tartışma olanağının tam olarak verilmediğini, öğrencilerin sınıfta ve okulda karar alma süreçlerine katılmadığını, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına ve eleştirel düşüncelerine olanak sağlayan bir sınıf ortamının oluşturulamadığını göstermektedir (Taneri & Engin-Demir, 2013, 2018).

Eğitimciler kasıtlı olarak ya da farkında olmadan sınıfta konuşma/ifade özgürlüğüne sınır koyabilmektedir. Taneri (2014), eğitimcilerin sınıf içindeki ayrımcı tavırları öğrencilerin ifade özgürlüğünü olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada öğretim üyelerinin derslerde, akademik başarıları ve/veya sosyo-ekonomik koşulları yüksek olan öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine daha fazla olanak vermelerinin akademik başarıları ve/veya sosyo-ekonomik koşulları düşük olan öğrencilerin kendilerini ifade

etme fırsatını azalttığını belirtmektedir (Taneri, 2014). Sınıfta farklılıklara saygı ve hoşgörü atmosferinin oluşturulmaması da ifade özgürlüğünü engellemektedir. Üniversite öğrencileri, diğer bireyler tarafından dışlanmaktan korktukları zaman düşüncelerini gizleme ve çoğunluğun yanında yer almaları ihtiyacı duymaktadır (Taneri, 2014). Ancak konuşma/ifade özgürlüğünün sınırlı olması sınıfta suskunluk sarmalının oluşmasına, farklı fikirlerin ortaya çıkmasının ve hoşgörü ortamının oluşmasına engel olabilir. Dolayısıyla okulda akran zorbalığının artmasına da neden olabilir. Araştırmalar, okulda zorbalığa maruz kalan öğrencilerin konuşamayacak kadar korktuklarını, bu nedenle de öğretmenleri tarafından görmezden gelindiklerini veya zorbalık durumuna gereğinden az dikkat edildiğini göstermektedir. İfade özgürlüğünü sağlayan ortamlar yaratılması adaletsizliğe ve ayrımcılığa karşı çıkılmasına da yardımcı olabilir. Aday öğretmenlere, ifade özgürlüğünü barışçıl bir şekilde kullanmayı öğretmek gelecekte, inandığı şeyleri savunabilecek, adaletsizliğe ve ayrımcılığa karşı çıkabilecek bireyler yetiştirilmesi açısından önemlidir.

Çalışmada, katılımcıların, demokratik eğilimlerinin demografik değişkenlerle herhangi bir ilişkisinin olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre demokratik eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarının, öğretmenin demokratikliği, öğrenciye yönelik demokratiklik ve sınıf yönetimi boyutlarında, erkek öğretmen adaylarından daha demokratik eğilime sahip oldukları görülmüştür.

Diğer bir deyişle, bu çalışmanın bulgularına göre kadın öğretmen adayları erkeklere oranla daha demokratik eğilimler göstermektedirler. Bu bulgu alan yazında rastlanan bazı çalışmaların bulgularıyla benzerlikler göstermektedir. Pek çok araştırmada, demokratik eğilimler açısından cinsiyetlere göre bir karşılaştırma yapıldığında kadınların erkeklere göre daha demokratik oldukları ortaya çıkmaktadır (Büyükkaragöz, Yılmaz & Kesici, 1996; Büyükkaragöz & Kesici 1995; Büyükkaragöz, Kesici & Yılmaz, 1995; Büyükkaragöz & Üre 1994; Büyükkaragöz, 1990). Benzer şekilde Sungü (2015), öğrencilerin demokratik değerlere bağlılık düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında da kız ve erkek öğrencilerin demokratik değerleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, içselleştirilmiş toplumsal cinsiyet rolleri ile demokrasinin ilkeleri arasındaki ilişkilerin araştırılması faydalı olabilir.

Diğer yandan, kadın öğretmen adayları ifade özgürlüğü boyutunda erkeklerden daha az demokratik eğilime sahiptir. Kadın öğretmen adaylarının ifade özgürlüğü boyutunda daha düşük puana sahip olmaları ilginç bir bulgudur. Toplumda kadının ifade özgürlüğünün erkeğe göre daha az olması bunun nedenlerinden biri olabilir. Ortalamalar arası fark küçük olmakla birlikte bu durumun sebebinin araştırılması önemlidir. Demokratik sınıflar duygusal zekayı geliştirmekte, öğrencilerin sorunları farklı yönlerden ele alma yeteneklerini artırmakta ve uzlaşma ve arabuluculuk gibi çatışma çözümleriyle ilgili sosyal yeteneklerini geliştirmektedir (Leblanc ve Skarrupa, 1997). Aday öğretmenler, gelecekteki öğrencilerin demokratik beceriler kazanmalarına yardım edecek eğitsel deneyimler sağlama ve toplumsal yaşamı değiştirme potansiyeline sahiptir. Bu bakımdan, aday öğretmenlerin ifade özgürlüğünü kullanma konusundaki eğilimleri daha demokratik hale getirecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada aday öğretmenlerin demokrasi ve farklılıklara saygı konularında ders alıp almamalarının, demokratik eğilimleri üzerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, alan yazında da uyumludur: araştırmalar, vatandaşlık eğitimi almanın bireylerin demokratik değerlere olan inancı üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır (Horton, 1963; Perliger ve diğ., 2005). Horton'a göre vatandaşlık eğitimi demokrasinin değerleri yerine devletin yönetim mekanizmasına daha fazla odaklandığından, bu dersleri öğrencilerin

demokrasi konusundaki belirsizliklerini azaltıyor ancak demokratik eğilimlerini değiştirmiyor gibi görünmektedir. Diğer yandan, demokratik tutumların içselleştirilmesinde demokratik sınıf iklimi (Perliger, Canetti-Nisim, Pedahzur, 2005), öğretmenlerin sınıflarındaki tutumları ve demokratik atmosferi sürdürmeleri (Subba, 2014) çok önemli rol oynamaktadır.

Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenin demokratik eğilimleri arttıkça sınıf içi demokratik yaklaşımı ve öğrenciye olan demokratik davranışlarında da artma söz konusu olacaktır. Demokrasi bir toplumun bir arada yaşaması için en önemli yapıtaşlarından biridir. Eğitim kurumlarının amaçlarının biri de öğrencilerin demokrasi bilincine sahip olması, demokratik tutum ve davranışlar sergilemesini sağlamaktır. Eğitimin başarısını etkileyen en önemli etkenlerden biri olan öğretmenlerin bu konuda öğrenci üzerindeki etkisi yadsınamaz. Okullar öğrencilerin demokrasiyi deneyimleyebileceği birkaç alandan biridir. Bu bakımdan öğretmenlerin sınıf içi davranışları demokrasi kültürünün benimsenmesinde ve yerleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin geleneksel, davranışçı ve otoriter bakış açısından uzaklaşarak, öğrenciyi merkeze alan, farklılıklara saygı kültürünü oluşturmayı sağlayan yöntemleri benimsemeleri önemlidir. Tartışma kültürü hem çeşitli görüşleri fark edip anlamayı hem de gerektiğinde kendi görüşlerini değiştirmesi için bireylere bakış açısı sağlayan bir yöntemdir. Özellikle diğerlerine saygı duyarak yapılan kapsayıcı tartışmalara daha sık yer verilmesi demokratik deneyimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu bakımdan hizmet öncesinde öğretmen adaylarına öğrenci merkezli, aktif öğretim tekniklerinin öğretilmesine daha fazla vurgu yapılmalıdır.

Araştırmanın Çankırı ve Kayseri olmak üzere iki üniversiteden elde edilen örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Üniversitenin özellikleri, üniversite hayatı ve öğretmen yetiştirme programlarında verilen eğitimin niteliği gibi kontrol edilemeyen değişkenlerin çalışmanın sonuçları üzerinde bir etkisi olabileceğinden, çalışma sonuçlarının genellenebilmesi için farklı üniversiteden öğretmen adaylarının da araştırma kapsamına alınması önemlidir. Araştırmada MANOVA analiz için gerekli varsayımlar karşılanamadığından ANOVA kullanılmıştır ve daha kompleks analizlerin yapılabilmesi için örneklem büyüütülmesi önemlidir.

KAYNAKÇA

- Akbaşı, S., Yanpar Yelken, T., & Sünbül, Ö. (2010). Öğretmen Adayı Demokratik Eğilim Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 94-108.
- Akşit, F., Niemi, H., & Nevgi, A. (2016). Why is active learning so difficult to implement: The Turkish case. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.6>
- Apple, M.W. (2000). Can critical pedagogy interrupt rightist policies? *Educational Theory*, 50(2), 229-254.
- Biesta, G.J.J. (2004). Education, accountability and the ethical demand. Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, 54(3), 233-250.
- Biesta, G.J.J. (2007). Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- Büyükkaragöz, S., & Üre, Ö. (1994). Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Demokratik Tutumları Araştırılması, Demokrasi Gündemi, TDV Bülteni, Sayı:19.
- Büyükkaragöz, S., Yılmaz, H., Kesici, Ş., (1996). İlkokul Öğretmenlerinin İnsan Hakları ve Demokrasi ile İlgili Tutumları. IV. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri. İstanbul: Marmara Üniversitesi, 1996.
- Büyükkaragöz, S. (1990). Demokrasi Eğitimi, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Büyükkaragöz, S., Kesici, Ş. & Yılmaz, A. (1995). *Yükseköğretim Programları ve Demokratik Tutumlar*, Ankara: TDV yayını.
- Büyükkaragöz, S., & Kesici, Ş. (1995). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 3.
- Campbell, D. E. (2009). *Choosing Democracy: A Practical Guide to Multicultural Education*. (4th Ed.). Cambridge: Pearson.
- Farnen, F. R., & Meloen, J. D. (2000). *Democracy, Authoritarianism and Education*. London: Macmillan.
- Horton, Jr. R. E. (1963). *American freedom and the values of youth*. In H. H. Remmers (Ed.), *Anti-Democratic Attitudes in American Schools*. Evanston, 111. Northwestern University Press, 19.
- Hyman, I. A., & Snook, P. A. (2000). Dangerous schools and what you can do about them. *Phi Delta Kappan*, 81(7), 488–501.
- Karacaoğlu, Ö. C. & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Kepenekçi, Y. (2003). Demokratik okul. *Eurasian Journal of Educational Research*, 11, 44-53.
- Leblanc, P. R. & Skaruppa, C. (1997). Support for democratic schooling: classroom level change via cooperative learning. *Action in Teacher Education*, 19(1), 28-38.
- McLaughlin, T.H. (2000). Citizenship education in England: The Crick report and beyond. *Journal of Philosophy of Education*, 34(4), 541-570.
- McNeil, L.A. (2002). Private asset or public good: Education and democracy at the crossroads. *American Educational Research Journal*, 39(2), 243-248.
- Perliger, A., Canetti-Nisim, D. & Pedahzur, A. (2006). Democratic attitudes among high-school pupils: the role played by perceptions of class climate. *School of Effectiveness and School of Improvement*, 17(1), 119-140.
- Saltman, K.J. (2000). *Collateral damage: Corporatizing public schools – a threat to democracy*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Schweisfurth, M. (2002). Democracy and Teacher Education: Negotiating Practice in The Gambia. *Comparative Education*, 38 (3), 303-314.
- Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: a perspective. *American Journal of Educational Research*, 2(12A), 37-40.
- Süngü, H. (2016). Middle school students' devotion to democratic values. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 158-169.
- Taneri, P. O. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Demokrasinin Eğitime Yansımaları Hakkındaki Görüşleri (Çankırı Karatekin Üniversitesi). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 12-27.
- Taneri, P. O. & Engin-Demir, C. (2018). Reviewing the Implementation of Life Sciences Curriculum in Turkey Using Elicitation Techniques. *Elementary Education Online*, 17 (3), 1-22.
- Taneri, P.O. & Engin-Demir, C. (2013). Öğrenci Gözüyle Hayat Bilgisi Dergisinin İşleniş: Bir Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama. *İlk Öğretim Online*, 12(1), 267-282.
- Wells, A.S., Slayton, J. & Scott, J. (2002). Defining democracy in the neoliberal age: Charter school reform and educational consumption. *American Educational Research Journal* 39(2), 337-361.
- Wieser, J. C. & Hayes, E. J. (1966). Democratic attitudes of teachers and prospective teachers. *The Phi Delta Kappan*, 47 (9), 476-481.

STUDENTS' SPATIAL PERCEPTION FOR 3D PRINTING IN ARCHITECTURAL EDUCATION

Hemza Boumaraf

Faculty of Architecture, Anadolu University, Eskişehir, Turkey

Mehmet İnceoğlu

Faculty of Architecture, Eskişehir Technical University, Eskişehir, Turkey

Abstract

3D visualization on computers enhances the users understanding of the spatial and physical environments which is concerned with different interaction aspects. Most of the 3D models presented in 2D has their constraints. In addition, the methods of teaching with 3D modelling depend on the use of computer programs to guide students in the spatial perception construction. However, this method could not effectively support students to reach the needed results especially if the perceived projects are complex and detailed. This study argues that the use of the 3D printing technology in education and especially in architecture will benefit the design logic, and enhance the deep understanding of spatial perception among students. This research investigates the contribution of 3D printing in the construction of the students' spatial perception during their education period and see how could this technology be more effective than the 3D computing design. 30 students from the architecture department of Anadolu university in Eskişehir Turkey have been questioned about a designed project realized for the study purpose. The students were presented to both project designed via computer modeling software and to a 3D model of the same project printed via Ultimate 3D printer. The results indicate that both teaching materials (computing design and 3d printing) are important factors in the development of students' spatial abilities. Whereas, the use of 3D printed model in the learning period gave better results. The results confirm that adapting 3d printing in the development of teaching materials will enhance students' spatial cognition.

Keywords: 3D printing, computing design, spatial perception, visualization, architectural education.

Background

The use of 3D models in various fields like architecture, urban planning, education, communication and natural resource management became more common (Stoter et al 2011, Zlatanova et al 2010). It is improving in a fast way toward presenting more realistic models which enhance the user understanding of the spatial perception in different areas. The space models can be used as an effective communication tool among students for perception understanding (Rapidtoday, 2012). Nowadays the focus is more on the visualization development through representing the design using different techniques and technologies.

Although the use of 3D printing is still in its early years Vis-à-vis all disciplines, the potential benefits seem to be driving the technology forward (Z corp, 2005). There is a wide range of views about where this technology altering. Among the recent technological developments, 3D printing has been deemed as one of the most promising. Rich Karlgaard (2011) mentioned that, 3D printing is the transformative technology of the 2015–2025 period. The increase of 3d printers is widely seen nowadays, because of the easy access to this type of technologies and of the aim of altering the production chain of design, modelling and manufacturing (Rayna and al., 2015). In the process, 3D modelling techniques have emerged as important core competencies, and innovations developed through the widespread application of 3D technologies have led to breakthroughs in medical science and machinery automation and even in education (Katsioloudis et al., 2014; Kostakis and Papachristou, 2014). As designers, manufacturers, and consumers looking for ways to address this growing demand, many are considering the possibilities of 3D printing. Due to 3D printing's flexibility and relative

mobility, it is speculated that 3D printing could help to meet the growing demands of the developing world. Besides that, this development could be helping students during their education period as well. Accordingly, this study focuses on the use of both computing design and a 3d printing technology to investigate students' spatial cognition. The study based on designing a project example using Archicad as computer software. In addition, 3D printed model of the same project example was used to compare the effects of the two techniques on the students' spatial cognition.

From Computing Design to 3 Printing

In recent years, several design technologies methods have been developed. Z corporation company (2005) stated that, the increasing popularization of these technologies has had a gradual impact on education. Huang and Tien-Chi (2017), mentioned that the popularization of computer-aided design/computer aided manufacturing (CAD-CAM) and the implementation of computer numerical controls (CNC) and robotic arms has significantly improved the architectural design education. On the other hand, technologies become increasingly reasonable, technologies for rapid modeling and customization have begun to receive increased attention as well.

Z corporation (2005) noted that, the technology for printing physical 3D objects from digital data was first developed by Charles Hull in 1984. He named the technique as Stereo lithography and obtained a patent for the technique in 1986. Canada Mortgage and Housing Corporation (2015) stated that, in 1993 Massachusetts Institute of Technology (MIT) patented another technology, named "3-Dimensional Printing techniques", which is similar to the inkjet technology used in 2D Printers. In 2005, Z Corp launched a breakthrough product, named Spectrum Z510, which was the first high definition color 3D Printer in the market. Huang and Tien-Chi (2017) believe that, the broad and deep impact of 3D printing technology in education has driven the need to help students develop independent spatial condition.

3D printing is one of the leading subjects that could be benefited from concerning design issues. Few studies with many limitations in different research field are carried out using 3D printing technology (Mellor, 2014). Accordingly, this study based on a method that includes 3d design using both a computer software and 3D printed model of the same design.

3D printing in educational context

3D printing as one of the new manufacturing technologies become increasingly needed. The integration of this technology with its different techniques in the education area may introduce new opportunities and teaching practices in varied subjects. As a reflect of that, many researches are investigating these chances within many disciplines, but still lacking several steps to reach the expected results. Berman (2012) sees that, technologies for rapid modelling have begun to receive increased attention in the education context for the aim of helping students during their education period. The increasing popularization of 3D printing technology has had a gradual impact on the industrial hardware and software, driving changes to educational training operations as well (Rayna and Striukova, 2015; Oropallo and Piegl, 2016). Casas and Estop (2015) said that, teaching three-dimensional modelling using 3D printing technology could facilitate learning in fields ranging from engineering, design and art. While these technologies continue to progress, there are concerns that the development of education and skills may prevent the adoption of technology on a larger scale (European Commission, 2014).

The main use of 3d printing in universities is in science where the learning process of students is supported by the creation of 3D models (P. McGahern et al, 2015). It is used for studying special settings like visual perception, and spatial visualization (E. Buehler et al,

2014). Improving the spatial-visualization ability of architecture students is a challenge for educational researchers. Many researchers have demonstrated that teaching with the use of computing design visualizations can provide learners with adequate experiences for developing their spatial cognition (Kwon, 2003; Woolf et al., 2003). According to Norman (1994), learner's spatial skills are the most important and significant predictor for success in manipulating objects and interacting with computer-aided design.

Katsioloudis et al. (2014), proposed the use of 3D printed models as teaching aids for engineering and spatial ability, and assume that 3D printed models could help to enhance students' understanding of the modelling tasks. Furthermore, students could be capable of comprehending visual data from 3D printed models more than other visualization techniques (Morán et al., 2008; 2014; Passig et al., 2016). Few other studies have examined the effects of computing design and 3d printing as teaching materials on the influence of the spatial ability (Katsioloudis et al., 2014). Therefore, this study explores the impact of integrating 3D printing into the 3D modelling technics on learning outcomes among students of architecture with different spatial perception.

Experimental study

For the aim of this study we investigated how students' perception work with 3d computing and or stereoscopic representations. We started with the hypothesis that the two different representations of the same real-world projects can deliver a very different set of spatial information.

Design process

In the scope of this study, a project has been designed to be used as a research case study. The project is a small exhibition hall with 10/10 m of dimensions designed with Archicad computing software (Figure 1). The characteristics of an exhibition hall are practically and literally appropriate for the study which focuses on spatial cognition and visual perception. The project was designed to be small and focus more on the research outcomes. However, some details have been added like irregular openings, exterior structure and complex roof form to make the spatial perception somehow progressing and to reach different results from both computing design and 3d printed model (Figure 2).

As long as the 3d printers did not develop the ability to use specific textures and for the aim of making the design as clear as possible many examples have been created with different textures and colors tones (Figure 3).

After finishing the design through Archicad, the project has been printed via an Ultimate 3D printer with the use of 3 basic colors Red-Blue-Yellow in a scale of 1/100. The different colors were used to differentiate the details aiming for a clear spatial visualization. The printing time was about 9 hours and 35 minutes. The result was a clear printed model representing the same designed project. (Figure. 4).

Participants and data collection

A group of 30 students (18 males and 12 Females) were randomly questioned from the architectural department of Anadolu university in Eskisehir- Turkey. The students' age range was between 19-21 (First and second grade). Gender composition was not taken as a criterion in this study, because the author focused on the general outcomes more than the perception differences. The quantitative study was selected to perform the analysis of their spatial cognition. The questions were arranged according to the model characteristics, general form, openings on the walls, structure and roof form. The answers choices basically arranged from very clear to not clear.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

The first step started with showing them the designed project through the computing software Archicad with different views angles. After that, the students were presented to the printed 3d model and they had the chance to hold it, rotate it and examine it. After that they answered the questionnaire that contains ten questions about their perception and spatial cognition from both computing design and 3d printed models. The questions were asked about the whole project and the existed details like openings, structure and roof form to specify the enhancement outcomes.

As long as this study explores the two visualization materials (computing design and 3d printing), the 30 students participated by answering all questions after examining the design via both computing design and 3d printed model. That gave them time to understand the project and to compare their perception from both materials. Collected data was analyzed to assess the effect of 3d printing in enhancing the spatial cognition. The studied hypotheses analyzed in an attempt to find a solution to the research questions: Is there any difference in spatial perception, as measured through 3D computing design, and 3D printed models? Do 3d printing enhance spatial cognition more than computing design?

Results and Discussion

The main purpose of this study was to determine the contribution of 3d printing on students' spatial perception during their education period. In particular, the study compared the use of two different types of 3d modelling (Design via computing software and a 3D printed model). For the aim of facilitating the discussion of the results some terms have been abbreviated as the following, GF: General form of the model, DS: Details and structure, RF: Roof form, NS: Number of students, CD: Computing Design, 3D: 3D printed model (Table 1).

Model	Very clear		Partially clear		Not clear	
	CD	3D	CD	3D	CD	3D
GF	20	27	8	2	2	1 NS
DS	12	25	10	3	8	2 NS
RF	7	27	10	2	13	1 NS

It was found that the 3D printed model and 3D computing design both provided clear visualization of the whole design (GF). This indicate that, students were able to perceive clearly the project from 3D printed models and from 3D computing design (Graf.1). However, the majority of students declared that the perception of the project details like openings and structure (DS) were clearer through 3D printing than the computing design (Graf. 2). The same results were found concerning the roof form (RF), spatial cognition of the participated students was strongly affected via 3D printing model (Graf.3).

Some questions were aimed at investigating the positive affection of 3d printing on the students' spatial perception and to confirm if the students agree that the 3D printing technology enhance their spatial more than computing design. Results shows that almost all the student agreed that the 3d printing positively affected their perception (Table 2 and 3). They clearly interpreted that the project is an exhibition hall after examining the 3d printed model while many of them did not notice that during the visualization of the project via Archicad. It should be mentioned that 90% of the students noted that 3D strongly affected their perception and spatial cognition, 10% of them answered that they were partially affected and 96,66 % agreed that this technology is needed in their educational period. (Graf.4 and 5).

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

	Strongly affected	Partially affected	No effect
3D Positive effect	27 NS (90 %)	2 NS (10%)	0 NS (0%)

	Strongly agree	Partially agree	Do not agree
3D > CD	29 NS (96,66%)	1 NS (3,33%)	0 NS (0%)

Interestingly, the results are showing some differences in using CD and 3D to reach a clear spatial cognition. First of all, there was a significant difference between the perception of RF, indicating that 3D is more beneficial for students with very clear perception (Graf. 6). The same results were found concerning the cognition of complex details like openings and structure. However, the results from using both CM and 3D as visualization method for perception of the whole form were nearly the same (Graf. 7 and 8). This result suggests that continuous improvement brought on by 3D cognitive experience using printed models is needed for understanding complex details of spatial visualization. Students during their education period especially with the development of design will be in need of such technology that helps them to interpret the complex project forms.

While forming the theoretical part to better support this research, there appeared to be a lack of research related to 3D models and their ability to enhance spatial cognition and perception. This research can help in understanding the different type of 3d modelling technology that could be used in education period. With the existence of many design technologies, students have the chance to design almost any model in a very short time. This study provides results related to the commonly used method of computer modelling. whereas, it is confirmed that 3D printing technology gives the students a better understanding of the projects and models. However, based on the occurred few studies, it appears that more researches in the same scope are needed.

Conclusion and recommendation

It is important to know that 3D printing technologies is still in its early stage. It is used in different application which could help to accomplish and facilitate some of the education challenges. We believe that 3D printing can ensure a support of spatial perception for students during their education period better than the computing 3D modelling (Table 4). Their different models can be very beneficial for architectural design and urban planning concerning spatial experiences. Integrating 3D printing technologies into architecture educational context is not as simple process to do. This study indicate that architectural design education can benefit from 3D printing as a merged part of the learning framework.

Table 4. comparison between computer 3D modelling and 3D printing

Purpose	Computer 3D Modeling	3D printing
Spatial perception	Developed level: Concerning artistic properties like shading, texture and visibility level.	Advanced level: Depends on the printer type and the used materials. Possibility to reach a high level of visibility (realistic models)
Exploration	Not advanced: depends on the used output and computing software. Depends also on the level of rendering used during design.	Advanced level: if the used printer could show the designed details on the model.
Modification	Advanced level: depends on the application expertise of the used design tool.	Not advanced: Limited editing is possible.

This paper studied the contribution of 3d printing technology as a teaching model to explore students' spatial perception. It was found that 3D printing enhances effectively learners' spatial cognition and perception and could be a useful teaching tool during students' education period. The use of both visualization techniques (CD, 3D), generates a unique perceptual experience that broadens students' understanding of the design projects, it contributes to their cognitive achievements. Therefore, one can also say that 3D printing technology is an important and appropriate tool to improve in teaching methods Table 1. These two techniques are important contributions during students' education period. The findings have brought to light that the integration of 3D printing technology in teaching process is one of the solutions for a very clear students' perception.

In order to better understand the ability of 3D printing to aid student in their education period, some recommendations are proposed, but are not limited to:

- Conduct more studies to verify the results by using complex and additional examples of designed models.
- Conduct other studies using different students age, and even studies focusing on children.
- Conduct new studies by adding additional design details and different display techniques and software.
- Conduct a special study to compare males and females because many research noted that males and females have some differences in spatial cognition and perception.

References

- Berman, B. "3-D printing: the new industrial revolution. Bus". Horiz. 55 (2), 155–162, 2012.
- Canada Mortgage and Housing Corporation. "3D Printing and the Construction Industry", 2015.
- Casas, L., Estop, E. "Virtual and printed 3D models for teaching crystal symmetry and point groups". J. Chem. Educ. 92 (8), 1338–1343, 2015.
- E. Buehler, S.K. Kane, A. Hurst (2014). ABC and 3D: Opportunities and Obstacles to 3D Printing in Special Education Environments, in: ASSETS '14 Proc. 16th Int. ACM SIGACCESS Conf. Computer. Access., ACM, Rochester, USA, pp. 107–114.
- European Commission (2014). Additive Manufacturing in FP7 and Horizon 2020: Report from the EC Workshop on Additive Manufacturing held on 18 June 2014, Brussels, Belgium, 2014.
- Huang, Tien-Chi & Lin, Chun-Yu. "From 3D modeling to 3D printing: Development of a differentiated spatial ability teaching model". Telematics and Informatics, 34,2017.
- Karlgaard, R. 3D printing will revive American manufacturing. Forbes, 23/06/2011. URL: <http://www.forbes.com/sites/richkarlgaard/2011/06/23/3d-printing-will-revive-american-manufacturing/>, 2011.
- Katsioloudis, P., Jovanovic, V., Jones, M. "A comparative analysis of spatial visualization ability and drafting models for industrial and technology education students". J. Tech. Educ. 26 (1), 88–101,2014.
- Kostakis, V., Niaros, V., Giotitsas, C. "Open source 3D printing as a means of learning: an educational experiment in two high schools in Greece". Telemat. Inform. 32 (1), 118–128,2015.
- Kostakis, V., Papachristou, M. "Commons-based peer production and digital fabrication: the case of a RepRap-based, Lego-built 3D printing-milling machine". Telemat. Inform. 31 (3), 434–443, 2014.

- Kwon, O. N. "Fostering spatial visualization ability through web-based virtual-reality program and paper-based program". *Lecture Notes in Computer Science*, 2713, 701–706, 2003.
- Morán, S., Rubio, R., Gallego, R., Suárez, J., Martín, S. "Proposal of interactive applications to enhance student's spatial perception". *Comput. Educ.* 50 (3), 772–786, 2008.
- Norman, K. L. "Spatial visualization, A gateway to computer-based technology". *Journal of Special Education Technology*, 12(3), 195–206, 1994.
- Oropallo, W., Piegl, L.A. "Ten challenges in 3D printing". *Eng. Comput.* 32 (1), 135–148, 2016.
- P. McGahern, F. Bosch, D. Poli (2015). *Enhancing Learning Using 3D Printing: An Alternative to Traditional Student Project Methods*, (77) 376–377.
- Passig, D., Tzuriel, D., Eshel-Kedmi, G. "Improving children's cognitive modifiability by dynamic assessment in 3D Immersive Virtual Reality environments". *Comput. Educ.* 95, 296–308, 2016.
- Rapiddtoday (2012). *GIS 3D PRINTING MADE EASIER WITH SOFTWARE*
- Rayna, T., Striukova, L., Darlington, J. "Co-creation and user innovation: the role of online 3D printing platforms". *J. Eng. Technol. Manage.* 37, 90–102, 2015.
- Stoter, J., Brink, L. v/d, Vosselman, G., Goos, J., Zlatanova, S., Verbree E., Klooster, R., Berlo, L. van, Vestjens, G., Reuvers, M. and Thorn, S. "A generic approach for 3D SDI in the Netherlands", In: *Proceedings of the Joint ISPRS Workshop on 3D City Modelling&Applications and the 6th 3D GeoInfo Conference*, 2011, Wuhan, China.
- Website: <http://www.rapiddtoday.com/GIS-3D-Printing.html>; Accessed in 10/12/2018
- Woolf, B., Romoser, M., Bergeron, D., & Fisher, D. "Tutoring 3-dimensional visual skills: Dynamic adaptation to cognitive level". In *Proceedings of the 11th International Conference on Artificial Intelligence in Education*, Sydney, Australia, 2003.
- Z Corporation. "3D Printing Technology: Fast, Affordable and Uniquely Versatile". 2st edition. Rock Hill: USA, Z Corp privet company, 2005.
- Zlatanova, S., Itard, L., Kibria, M. S. and Dorst, M. van, (2010). A user requirements study of digital 3D models for urban renewal, In: *Open House International*, Volume 35, 3, pp. 37-46.

MATEMATİK ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMEDE ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR VE MATEMATİK ÖĞRETİMİ İÇİN YENİ MODELLER

Bünyamin AYDIN

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Zafer ÇAKIR

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Saadettin AYDIN

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Özet

Bu çalışma da öğretmen adaylarının ilköğretim ve ortaöğretim matematik eğitimi ve öğretimi hususunda ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, matematik eğitimi ve öğretimi sürecinde etkili rol alabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için bazı ilave derslerin geliştirilmesine duyulan gereksinimden hareketle, bu dersin içeriğinin nelerden oluşması gerektiği irdelenmiştir. Araştırmacı öğretmen modelinin literatürdeki genel anlamından hareketle, araştırmacı matematik öğretmenin hangi niteliklere sahip olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Yöntemin uygulanmasında dikkat edilecek hususların neler olduğu; “problemin nitelikleri, ön bilgiler, beceriler, öğretim materyalleri, yönlendirici sorular, veri toplama, sonuca varma ve sonucu iletme” bağlamında ele alınmaktadır.

GİRİŞ

Eğitim fakültelerinin ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümü ile ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü programları incelendiğinde, ağırlığın matematik ve genel eğitim bilimleri derslerine verildiği görülmektedir. Bu alana katkıda bulunulması, matematik eğitimi ve öğretimi sürecinde etkili rol alabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için bazı ek derslerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu makalede, geliştirilmesinin gerekliliğine inanılan dersler arasından bir tanesi tartışılmıştır. Geliştirilen bu derste, **araştırmacı matematik öğretmeni yetiştirme modelinin** gerekliliği, amacı, içeriği ve pratikte uygulanması irdelenmiştir. Dersin sözü edilen alana en az iki önemli katkısı olacağına inanılmaktadır. Matematik öğretmeni adaylarına, ileride karşılaşacakları problemleri çözmede etkili yaklaşımlar seçip uygulama becerisini kazandıracak ve matematik öğretmenlerini yetiştiren öğretim elemanlarına bu yönde önemli kaynak olacaktır.

Ülkemizde matematik eğitiminde kullanılan müfredat programları sürekli bir değişim içerisinde. Eğitim sistemi merkeziyetçi yapıya sahip olan ülkelerde merkezden belirlenen bu programların, amaç ve içerikleri doğrultusunda öğretmenlerden uygulanması istenilmektedir. Günlük planlarını, müfredat programlarına uygun olarak yapmakla yükümlü olan öğretmenlerin önemli güçlüklerle karşılaştıkları bir gerçektir. Çünkü öğretmen çalıştığı okulun, bölgenin, öğrencinin şartlarını belirleyip bu doğrultuda özgün günlük ders planı hazırlamak zorunda kalmaktadır. Bu konuda öğretmenin başarılı olabilmesi için bilimsel bulguları duyumsamasına ve onların ne anlam taşıdığını analiz edip pratikte kullanabilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

15 metrekairelik alanlarda bilim üretilebilir mi? Öğretmenlerin bu tür yakınlıklarla program ve içerik değişimlerine direndiklerini gözlemleyebiliyoruz. Yeni bir değişim ile birlikte öğretmenlerin bu değişime direnç göstermesi de bu bahane ile birlikte gelişmektedir. Aslında bütün bunların nedeni akademisyenler ile öğretmenler arasındaki köprülerin olmaması.

Derse girmeyen kişilerin öğretmenleri yönlendirmesi öğretmenlere ters gelmektedir ve haklılık payı da bulunmaktadır. Yapılan araştırmaların niteliğinin tartışılabilir olduğunu da göz önünde bulundurduğumuzda eğitimin kötüye gitmesinin nedenleri de görülür hale gelmektedir.

Bu durumun çözüm yollarını incelediğimizde ise araştırma öğretmen modeli karşımıza çıkıyor. Öğretmenlerin araştırmalar yaparak alana katkı sağlaması önemli bir nokta. Eğitimdeki değişimlerin, bu değişimin uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından yapılması da öğretimde profesyonelliği getirmekle birlikte öğretmenin konumunu da güçlendirecektir.

Tersinden baktığımızda akademisyenlerin okullarda yaptıkları araştırmalara öğretmenlerin katılmak istememesi, öğrencilerin tam anlamıyla doğru ve samimi cevaplar vermemesi akademisyenler tarafından dile getirilen belli başlı sorunlar arasındadır. Hal böyle olunca yapılan araştırmaların da nitelikleri de sorgulanır durumdadır.

Bu noktada öğretmenlerin akademisyen, akademisyenlerin de öğretmen olması sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır. Akademisyenlerini öğretmen olarak okullarda en az 1 sene çalıştırdıktan sonra üniversite bünyesine alan kurumlar bulunmaktadır. Fakat bu kurumlar çok az sayıdadır. Öğretmenlerin araştırmalar yaparak alana katkı sağlaması öğretmenlik mesleği genel yeterlikler arasında yer almaktadır. Alandaki araştırmacı öğretmen modeline yönelik çalışmaları incelediğimizde ise öğretmenlerin alandaki çalışmalara nasıl katkı sağlayacaklarını bilmedikleri, bilimsel araştırma aşamalarını bilmedikleri, yaptıkları çalışmaları yaygınlaştırma noktasında sıkıntı çektikleri gözlenmiştir. Araştırma öğretmen modeline yönelik çalışmaların üniversite eğitiminde başlaması – ki zaten üniversite eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik bir ders bulunmaktadır – öğretmenlerin araştırmalara yönlendirilmesi, öğretmenlerin araştırmalarını kabul edecek bilimsel dergilerin, sempozyum ve kongrelerin çoğaltılması ve deneyim paylaşımlarının artırılması önerilmektedir. Sınıfın, öğretmenin deney ortamı olması, kendi fikirlerini ve düşüncelerini sınıf ortamında deneyerek belli sonuçlara ulaşması ve ulaştıkları sonuçları yaygınlaştırması ve diğer öğretmenlerle paylaşması oldukça önemlidir. Hizmet içi eğitimler ile görevdeki öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönlendirilmesi ve sadece öğretmenlerin katıldığı bilimsel toplantıların çoğaltılması oldukça önemlidir.

Araştırmacı öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri;

- Mesleki Gelişim (Alanında Uzman, Pedagoji Bilgisine Sahip, Vizyoner)
- Kişisel Gelişim (Teknolojik, İnovatif, Meraklı)
- Öğrenen Öğretmen (Etkili, İdealist, Lider)

şeklinde ifade edilebilir.

MATEMATİK ÖĞRETMENİNİN YETİŞTİRİLMESİNDE ARAŞTIRMACI MODELLER

Bu modelin birçok tanımı olmasına rağmen, bu tanımlar temelde aynı felsefi görüşe dayanmaktadır.

Cohen and Manion'a [1] göre öğretmenin araştırmacı olduğu model, eğitim-öğretim sürecinin özel bir durumunda ortaya çıkan bir problemi belirleyip o anda çözmek için geliştirilmiş yöntemler olarak tanımlanır. Bu model öğretmene problemleri uygulama sürecinde tespit etmeyi ve çözümüne planlı olarak yaklaşmayı önerir. Değişik zamanlarda ve değişik dokümanlarla bilgi toplama yöntemi kullanılır. Bu da araştırmanın sürekliliğini gerektirir.

Elde edilen bulgular, mevcut sistemi ayarlama, yönlendirme ve gerekirse yeniden tanımlama yönünde etkili hale getirmek için kullanılır.

Bell'e [2] göre öğretmeni araştırmacı yetiştiren modelin en önemli özelliği çalışma bittiği zaman araştırmanın bitmemiş olmasıdır. Pratikteki uygulamayı geliştirmek, değerlendirmek ve sürekli gözden geçirmek için sistemi yürütenler, yani öğretmenler devamlı iş başındadır. Bu yaklaşım öğretmenlerin ders verme sürecinde belirledikleri problemleri çözme temeline dayandığı için çok kullanışlıdır. Aynı zamanda model yalnızca öğretmenin kullandığı bir yaklaşım değil, diğer araştırmacılar tarafından da kullanılabilir. Cohen ve Manion'a [1] göre bu yaklaşım, herhangi bir sistemde özel bilgiye özel durum ve özel problem için ihtiyaç duyulduğunda veya mevcut sistem üzerine yeni bir yapı ekleme yapılacağı zaman kullanılması uygundur. Bu yaklaşımda kullanılan araştırma metotları ihtiyaç duyulan bilginin doğasına bağlıdır. Model bir araştırma metodu veya tekniği değil, öğretmenler için çok elverişli olduğu ispatlanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temeli uygulayıcının pratikte karşılaştığı problemleri belirleyip çözme prensibine dayanır. Kısacası uygulayıcı yani öğretmen bir araştırmacıdır.

Cohen ve Manion'a [1] göre bu yaklaşımın aşağıda verilen bazı alanlarda kullanılmasının faydalı olacağı ifade edilmiştir.

- 1) Etkili öğretme metotlarını tespit etme, özellikle yaparak öğrenme metodunu geleneksel metotla değiştirme
- 2) Öğrenme stratejilerini belirlemede, her ortam ve konu için farklı bir öğrenme veya öğretme stilini dersine adapte etme.
- 3) Kendi metotlarını değerlendirme, kullanmış olduğu ders verme yaklaşımlarını geliştirme.
- 4) Öğrencide oluşan tutum ve değerleri pozitif yönde motive ederek geliştirme.
- 5) Hizmet içi eğitim programını geliştirmede, öğretme becerilerini geliştirme, yeni öğrenme metotları tespit etme, öğrenme durumlarını analiz edebilme gücünü geliştirme, kendini daha fazla tanıma.
- 6) Davranış geliştirme tekniklerini öğrenme.
- 7) Okul yaşamının yönetim yönünü etkili bir şekilde geliştirme.

Öğretmeni yukarıdaki yaklaşımın önerdiği duruma getirebilmek için planlanan bir dersin amaçları, içerikleri ve uygulanması aşağıda irdelenmiştir.

3. MATEMATİK ÖĞRETİMİ DERSİNİN AMAÇ VE HEDEFLERİ

3.1. Dersin Amacı

Bu dersin amacı, öğretmen adaylarını matematik müfredatlarını uygulama sürecinde karşılaştığı problemleri belirleyebilecek ve onlara çözüm önerebilecek seviyede bir araştırmacı gibi yetiştirmektir.

3.2. Hedef Davranışlar

- 1- Matematik öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarında kullanılan anket, mülakat ve gözlem metotlarının kökenlerinin nelere bağlı olduğunu ve bu metotlarla toplanan verilerin organize edilmesi ve analizini kavrama düzeyine gelebilmesi,
- 2- Matematik öğretmen adaylarının araştırılan alanın özelliğine paralel olarak birinci maddede söz edilen metotların hangilerinin veya hangisinin daha güvenilir ve geçerli olduğuna karar verebilmek için gerekli olan bilgi ve becerileri kazanabilmesi,

- 3- Matematik öğretmen adayının araştırma konusu olabilecek alanın sınırlarını tanımlama yeteneğini kazanabilmesi,
- 4- Matematik öğretmen adayının belirlemiş olduğu araştırma problemini araştırarak önerisini yazılı doküman haline dönüştürebilmesi,
- 5- Matematik öğretmen adayının önerisini sınıf ortamında sunma ve tartışma yeteneğini kazanabilmesi,
- 6- Matematik öğretmen adayının belirlemiş olduğu problemle ilgili önerisi doğrultusunda veri toplama, düzenleme ve analiz etme yeteneğini kazanabilmesi,
- 7- Matematik öğretmen adayının araştırma önerisinde belirlediği konuyu araştırdıktan sonra bunu sistematik olarak hazırlayıp sunabilme yeteneğini kazanabilmesi,
- 8- Matematik öğretmen adayının araştırma sonucunda sunulan önerilerin uygulanması ile matematik eğitimi ve öğretiminin daha gerçekçi ve verimli bir hale dönüşeceği inancını geliştirebilmesi.

3.3. Araştırma Yöntemlerinin Uygulanması

Araştırma yoluyla öğretim deneyimsiz ve bilinçsiz öğretmenlerin elinde başarısızlığa götürür. Yöntemin uygulanmasında aşağıdaki öneriler dikkate alınmalıdır:

Problem Nitelikleri: Araştırma yoluyla öğretim yöntemlerinin hepsi araştırılacak konuya bir problemle girer. Problem öğrenci için anlamlı olmalı ve öğrencinin başarabileceği güçlükte olmalı.

Gerekli Ön Bilgiler Ve Beceriler: Öğrenci gerekli beceriye sahip değilse başaramayacağı bir etkinliğe yöneltilmemelidir. Öğrencide gerekli ön bilgi yoksa asıl etkinlikten önce bu ön bilgilerin kazandırılması gerekir.

Öğretim Materyalleri: Bireysel ve grup çalışmalarına yetecek kadar öğretim materyali öğrencilerin kolayca ulaşabileceği şekilde temin edilmesine dikkat edilmelidir.

Yönlendirici Sorular: Öğretmen öğrencileri sınıfta yapacağı tartışmalarla araştırma etkinliklerine yönlendirmelidir.

Veri Toplama: Araştırma yazılı kaynaklardan bilgi aktarmayı gerektiriyorsa öğrenciler kaynaklara yönlendirilmelidir.

Sonuç Varma: Öğrencilerin elde ettiği sonuçlar sınıfta tartışılmalıdır.

Sonucu İletme: Öğrencilerin vardıkları sonucu özet halinde yazmaları sağlanmalıdır.

Özetle modelde öğretmen: çalıştığı alanda araştırmacı bir rol üstlenir; problemi belirler, çözüm önerir,, bu önerilerini kolaylıkla uygular, varılan sonuçları diğer öğretmen ve ilgililerle tartışabilecek seviyeye ulaşır. Elde edilen veriler raporlar haline dönüştürülür. Bu yaklaşımla tespit edilen problem ve öneriler, öğrencisini ve öğrenme ortamını iyi tanıyan öğretmen tarafından uygulandığı için, inandırıcı ve gerçekçidir.

4. MATEMATİK ÖĞRETİMİ İÇİN ÖNERİLEN ÖRNEK ARAŞTIRMA KONULARI

Ülkemizde matematik eğitimi-öğretimi alanında yeterli derecede araştırma yapılmadığı bilinmektedir. Bununla birlikte bu alanın gelişimine katkıda bulunacağına inanılan bazı örnek araştırma konuları aşağıda sunulmuştur;

- 1- İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin matematik müfredatlarında anlamakta güçlük çektikleri kavramlar nelerdir?

- 2- Matematik öğretmenlerinin anlatmakta zorluk çektiği matematik kavramları nelerdir?
- 3- Üniversite sınavlarında sorulan matematik sorularının lise matematik müfredatı ile uygunluk derecesi nasıldır?
- 4- Matematik derslerinde uygulanan genel öğretim teknikleri nelerdir?
- 5- Matematik dersinde başarılı veya başarısız olan öğrencilerin geldiği sosyal çevre ve aile yapıları nasıldır?
- 6- Matematik dersine karşı öğrencilerde gelişen pozitif veya negatif tutumu etkileyen faktörler nelerdir?
- 7- Mesleğine yeni başlayan matematik öğretmenlerinin ders anlatımı sürecinde karşılaştığı ana problemler nelerdir?
- 8- Yeni matematik öğretmenlerinin iş başında gelişimine katkı sağlayabilecek çağdaş yaklaşımlar neler olabilir?
- 9- Eğitim fakültelerinin orta öğretim fen ve matematik alanlar eğitimi bölümü ile ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin matematik derslerindeki başarılarının ortaöğretimdeki matematik derslerindeki başarılarıyla ilişkisi nasıldır?
- 10- Tecrübeli matematik öğretmenlerinin derslerini uygulamada kullandıkları genel olmayan metotlar (teknikler) ve kullanım amaçları nelerdir?
- 11- Matematik müfredatı için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen öğrenme-öğretme tekniklerinin mevcut sınıf ortamlarında uygulanabilirlik derecesi nasıldır?
- 12- Matematik öğretmenlerine göre matematik derslerinin amaçları nelerdir?
- 13- Tecrübeli matematik öğretmenlerinin mevcut matematik müfredatlarının geliştirmesi için arzu ettikleri değişiklikler nelerdir?
- 14- Matematik derslerinin işleniş sürecinde öğretmenlerin takip ettiği kalıplar nelerdir?
- 15- Yeni matematik öğretmenlerinin lise müfredatına uymakta zorluk çektikleri matematik konuları nelerdir?
- 16- Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğrencilere vermekte oldukları araştırma projelerinin amaçlanan hedefleri nelerdir ve mevcut durumda bu projeler nasıl yürütülmektedir?
- 17- Matematik eğitimi-öğretiminde hazırlanmış paket bilgisayar programlarının kavram öğrenimine etkileri nelerdir?

5.ÇAĞDAŞ BİR MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYININ VASIFLARINI ŞU ŞEKİLDE SIRALAYABİLİRİZ:

- Öğretim yöntemlerini etkili bir biçimde kullanma
- İyi bir sınıf atmosferi yaratmak
- Alanına hâkim olmak
- Öğrencilerine daima yardım etmek
- Bireysel farklılıkları dikkate almak, sabırlı olmak

- Dürüst, tarafsız ve objektif olmak
- Esprili ve şakacı olmak
- Öğrencilerin problemleriyle ilgilenmek
- Alanı ile ilgili yenilikleri takip etmek
- Öğrencilerin başarısını takdir etmek ve övmesini bilmek
- Öğretme bilgi ve becerisine sahip olmak
- Mesleki gelişmesini sağlayıcı davranışlar içinde olmak
- Sürekli olarak eğitim sürecini değerlendirmek
- Sınıf içi etkinliklerini geliştirmek
- Öğretmen-yönetici ilişkisini iyileştirmek
- Öğretmen -toplum ilişkilerini geliştirmek
- Öğretmen geliştirme programına katılmak
- Demokratik kişiliğe sahip olmak
- İyi ahlak sahibi olmak
- Davranışlarında tutarlı olmak
- Öğrencilerle iyi diyalog kurabilmek
- İnsan sevgisi ve saygısıyla bezenmiş olmak
- Objektif ve adil olmak
- Kültürel ya da milli değerleri koruyup geliştirebilecek bilince sahip olmak
- Sosyal ilişkilerde güçlü olmak
- Yenilikleri takip edebilmek
- Dost, sırdaş ve güvenilir olmak
- Toleranslı olmak
- Derin bir dünya görüşüne sahip olmak
- Ceza yerine ödül verebilmek
- Öğrencilerin problemleri ile ilgilenmek

KAYNAKLAR

- [1] Cohen, L & Manian, L. (990): Research Methods in EducaNon. Third Editian, Routledge, London
- [2] Beli, J. (989): Doing your research project: A guide for first time researchers in education and social science. Open University Press, İngiltere.

ÖĞRENCİLERİN SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIK DURUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nahit Özdayı

Balıkesir Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu

Alp Kaan Kilci

Balıkesir Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu

Ramazan Özavcı

Balıkesir Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu

Özet

Bu çalışmanın amacı, Balıkesir Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışmanın evren-örnekleme Balıkesir üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda basit tesadüfi yöntemle belirlenen 140 kadın (%70,0) ve 60 erkek (%30,0) olmak üzere toplam 200 kişiden oluşmaktadır. Çalışma da öğrencilerin sosyal medya tutumlarını belirlemek üzere Şahin (2018) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (SMBÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik değeri olan Cronbach Alpha 29 ifade için $\alpha=0,920$ çıkmıştır. Bu sonuç ölçeğin yüksek güvenirlikte olduğunu ifade etmektedir. Çalışma kapsamında toplanan verilerin dağılımı incelenmiştir. Çarpıklık: 0,282 ile Basıklık: 0,035 değerleri ve Shapiro-Wilk testi ($p=0,196>0,05$) sonucuna göre verilerin normal dağılım sergilediği kabul edilmiştir. Normal dağılan verilerin incelenmesi için kullanılan parametrik test yöntemleri kullanılmıştır. İstatistik test sonuçları $p<0,05$ düzeyinde anlamlı kabul edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf ve sık ziyaret edilen sosyal medya platformlarına göre SMBÖ alt boyutları karşılaştırmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Sosyal medyada geçirilen süreler dikkate alındığında ise SMBÖ 'nün tüm alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$). Sonuç olarak öğrencilerin sosyal medya bağımlılık durumları cinsiyet, yaş, sınıf ve sık ziyaret edilen sosyal medya platformlarına göre farklılaşmamaktadır. Ancak öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri süreler dikkate alındığında önemli bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Nitekim sosyal medyada geçirilen süre arttıkça sosyal medya bağımlılığının da arttığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, Sosyal Medya, Bağımlılık, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu.

Giriş

İnsanlık tarihi boyunca çeşitli değişiklikler yaşanmıştır. Değişikliklerin temelinde ise teknolojik yeniliklerin olduğu açıktır. Söz konusu gelişimlerin en önemlisi olan internet, insanlık tarihinde bir devrim niteliğindedir. İnternetin hızlı gelişimi ve hayatın her aşamasında yer alması bireyler için vazgeçilmez bir hal almıştır (Mestçi, 2002; Işık, 2009: 30).

İnternet kavramsal olarak, iki veya daha fazla bilgisayarın birbirine bağlanması olarak tanımlanabilir. (İçel, 1998: 407). İnternette bireylerin zaman geçirebildikleri ortamların kurulması ve bu ortamların tablet veya telefon gibi cihazlarda da kullanılabilir hale gelmesi insanların bu ortamlarda bulunma sürelerini de arttırmaktadır. İnsanların sıkça vakit geçirdikleri internet ortamlarının başında ise sosyal medya platformları gelmektedir (Aydın, 2012: 103; Porter ve diğ., 2012:19). Sosyal medya, bireylerin internet aracılığıyla diğer insanlarla çift yönlü veya anlık olarak etkileşim içerisinde olabildikleri ortamları ifade etmektedir. Sosyal medya, bireylerin kendileri ya da başkaları tarafından ortaya koyulan metin, fotoğraf, video, veya medyaya ilişkin içeriklerinin paylaşımına açıldığı platformlardır (Kaya, 2013). “We Are Social and Hootsuite” tarafından 2018 yılında yayınlanan Global Dijital Raporları’nda dünya üzerinde 4 milyardan fazla internet kullanıcısı olduğu ortaya konulmuştur (<https://digitalreport.wearesocial.com>). Bu rakam internetin ve bilhassa sosyal medyanın nasıl ciddi bir unsur olduğunu gözler önüne sermektedir.

İnsanların etkileşimde bulundukları sosyal medya platformlarının özelliklerine bakmak bu kavramın yapısı hakkında aydınlatıcı bilgiler sunacaktır. Bu özelliklerin başında Etkileşim kavramı gelmektedir. Etkileşim, bireylerin sosyal medya platformlarında anlık olarak iletişim kurabildikleri, bilgi alışverişi yapabildikleri ve karşılıklı olarak dosya, resim, video ve benzeri unsurları paylaşabilmelerini ifade etmektedir. Eşzamanlılık, anlık iletişimi tanımlayan bu kavram bireylerin birbirlerine yanıt vermelerini çok kısıtlı bir zaman aralığında yapmalarını tanımlamaktadır. Kitlesizleştirme, genel yani toplu mesajların yazılmasının yanı sıra özel mesajlaşmanın da mümkün olmasını göstermektedir (Kırık, 2012). Bu özelliklerle beraber söz konusu sosyal medya platformlarından bazılarını şöyle sıralamak mümkündür, Bloglar, Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn, Oyun platformları (Yıldız, 2019).

Bireylerin bu platformlarda sürekli olarak zaman geçirmeleri onların bu alanlardan kopamamalarına sebebiyet vermektedir. Bu kopamama durumu bağımlılık olarak tanımlanmaktadır. Bağımlılık, bireyin bir unsuru zaman içerisinde artan biçimde alması veya maruz kalması ve söz konusu unsur veya durumdan ayrılamaması olarak ifade edilebilir (Uğurlu ve diğ., 2012: 38. Sosyal medya bağımlılığı alan yazınca 4 alt boyutta tanımlanmaktadır. Bunlar, Sanal Tolerans, Sanal İletişim, Sanal Problem ve Sanal Bilgilenmedir (Şahin, 2018).

Öğrencilerin sosyal medya ortamlarında zaman geçirirken, akademik olarak yapmaları gereken görevleri zamanında yapmadıkları görülmektedir. Söz konusu İnternette geçirilen zaman öğrencilerin akademik başarılarını negatif etkilediği söylenebilir. Bu nedenle Balıkesir üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksek okulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanım durumlarını ortaya koymak, sosyal medya bağımlılıklarını tespit ederek farklı değişkenler açısından nasıl farklılaştığını tespit etmek bu çalışmanın amacıdır.

YÖNTEM

Amaç: Bu çalışmanın amacı, Balıkesir Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksek okulunda okuyan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık durumlarının farklı değişkenler açısından incelemektir.

Çalışma Gurubu: Çalışmanın evren-örnekleme Balıkesir üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksek okulunda basit tesadüfi yöntemle belirlenen 140 kadın (%70,0) ve 60 erkek (%30,0) olmak üzere toplam 200 kişiden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada veri toplamak amacıyla iki bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Birinci bölümde kişisel değişkenler ile ilgili maddeler (cinsiyet, yaş, sınıf, sosyal medya kullanım süresi, sosyal medya çeşitleri) yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde kullanılan ölçme aracı Şahin (2018) tarafından ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık (SMBÖ) düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek beşli Likert tipi, 4 alt boyutlu (sanal tolerans, sanal iletişim, sanal problem ve sanal bilgilenme) ve 29 maddeden oluşmaktadır. Sanal tolerans alt boyutu 1-5'inci, sanal iletişim 6-14'üncü, sanal problem 15-23'üncü ve sanal bilgilenme ise 24-29'uncu maddelerden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının iç tutarlık katsayısı Chronbach Alpha değeri 29 ifade için $\alpha=0,920$ çıkmıştır. Alt boyutlardan elde edilen değerlerde sırasıyla 1. Sanal Tolerans 5 ifade için $\alpha=0,743$; 2. Sanal İletişim 9 ifade için $\alpha=0,761$; 3. Sanal Problem 9 ifade için $\alpha=0,874$ ve 4. Sanal Bilgilenme 6 ifade için $\alpha=0,773$ olarak tespit edilmiştir. Söz konusu sonuçlar ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu durum ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ifade etmektedir (Karagöz, 2015: 941).

Veri Analizi: Ölçekten elde edilen verilerin dağılımlarının incelenmesi için çarpıklık-basıklık değerleri ve normallik test yöntemlerinden olan Shapiro-Wilk incelenmiştir. Çarpıklık değeri

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

0,282 ile Basıklık değeri 0,035 çıkmıştır. Bu sonuç -1,5 ile +1,5 arasında bir değer olduğundan ve bir diğer normallik test yöntemi olan Shapiro-Wilk test sonucu da $p=0,196>0,05$ çıktığından verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu nedenle araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel olarak analiz edilebilmesi için parametrik test yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler, IBM SPSS Statistics 22.0 yazılımı aracılığı ile elektronik ortama aktarılarak çeşitli istatistiksel analizler uygulanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerinin saptanması için Frekans (f) ve yüzde (%) değerleri incelenmiştir. İkili gruplar arasındaki farklılıkları tespit etmek için t testi uygulanmıştır. İki'den fazla gruplar arasındaki farklılıkları tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır. Çıkan farkların hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için ise post hoc testlerinden Tukey uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık değeri $p<0,05$ düzeyinde dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Tanımlayıcı İstatistikler

Cinsiyet	n	%
Kadın	140	70,0
Erkek	60	30,0
Toplam	200	100
Yaş	n	%
18	30	15,0
19-20	73	36,5
21-23	82	41,0
24+	15	7,5
Toplam	200	100
Sınıf	n	%
1.sınıf	62	31,0
2. sınıf	43	21,5
3. sınıf	49	24,5
4. sınıf	46	23,0
Süre	n	%
0-1 saat	21	10,5
2-3 saat	67	33,5
4-5 saat	74	37,0
6+ saat	38	19,0
Toplam	200	100
Sosyal Medya Kullanımı	n	%
Facebook	9	4,5
Twitter	21	10,5
LinkedIn	8	4,0
Google	16	8,0
Instagram	146	73,0
Toplam	200	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri incelendiğinde kadınlar 140 (%70) ve erkekler 60 (%30) kişi olarak yer almıştır. Bu öğrencilerin yaş durumlarına bakıldığında 18 yaşında 30 kişi (%15), 19-20 yaş aralığında 73 kişi (%36,5), 21-23 yaş aralığında 82 kişi (%41) ve 24 yaşın üzerinde toplamda 15 kişi (%7,5) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okulda öğrenim gördükleri sınıf durumları dikkate alındığında 1.sınıftan 62 kişi (%31), 2.sınıftan 43 kişi (%21,5), 3.sınıftan 49 kişi (%24,5) ve 4. sınıftan 46 kişi (%23) çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri süreler bakıldığında 1 saat altında 21 kişi (%10,5), 2-3 saat aralığında süre geçiren 67 kişi (%33,5), 4-5 saat aralığında süre geçiren 74 kişi (%37) ve 6 saatin üzerinde sosyal medyada süre geçiren toplamda 38 kişi (%19) olduğu anlaşılmıştır. Bu süreleri geçirdikleri sosyal medya ortamları

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

incelendiğinde Facebook'ta 9 kişi (%4,5), Twitter'da 21 kişi (%10,5), LinkedIn'da 8 kişi (%4), Google'da 16 kişi (%8) ve Instagram'da da 146 kişinin (%73) yer aldığı saptanmıştır.

Tablo 2: Cinsiyete Göre SMBÖ Alt Boyutları Karşılaştırması T Testi Sonuçları

SMBÖ Alt Boyutlar	Cinsiyet	f	Ort	SS	t	p
Sanal Tolerans	Kadın	140	14,34	4,198	0,905	0,368
	Erkek	60	13,63	5,418		
	Toplam	200	14,13	4,596		
Sanal İletişim	Kadın	140	21,73	6,174	-1,572	0,118
	Erkek	60	23,33	7,555		
	Toplam	200	22,21	6,640		
Sanal Problem	Kadın	140	19,72	7,249	-1,380	0,169
	Erkek	60	21,33	8,282		
	Toplam	200	20,21	7,589		
Sanal Bilgilenme	Kadın	140	19,21	4,909	1,650	0,102
	Erkek	60	17,80	5,772		
	Toplam	200	18,78	5,208		
İki Grup Ortalamalarının Karşılaştırılması= T Test p<0,05						

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre SMBÖ alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 3: Yaşa Göre SMBÖ Alt Boyutları Karşılaştırması ANOVA Testi Sonuçları

SMBÖ Alt Boyutlar	Yaş	f	Ort	SS	F	p
Sanal Tolerans	18	30	13,40	5,405	0,659	0,578
	19-20	73	14,33	3,986		
	21-23	82	14,00	4,711		
	24+	15	15,33	5,150		
	Toplam	200	14,13	4,596		
Sanal İletişim	18	30	22,40	7,015	0,184	0,907
	19-20	73	22,33	6,386		
	21-23	82	21,87	6,727		
	24+	15	23,13	7,170		
	Toplam	200	22,21	6,640		
Sanal Problem	18	30	20,63	6,825	0,946	0,419
	19-20	73	20,49	8,037		
	21-23	82	19,34	7,335		
	24+	15	22,67	8,182		
	Toplam	200	20,21	7,589		
Sanal Bilgilenme	18	30	18,03	4,484	0,442	0,723
	19-20	73	19,23	5,430		
	21-23	82	18,60	5,152		
	24+	15	19,13	6,010		
	Toplam	200	18,78	5,208		
İkiden Fazla Grup Ortalamalarının Karşılaştırılması= ANOVA Testi p<0,05						

Çalışmadaki öğrencilerin yaş değişkenlerine göre SMBÖ alt boyut puan ortalamalarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 4:Sınıfa Göre SMBÖ Alt Boyutları Karşılaştırması ANOVA Testi Sonuçları

SMBÖ Alt Boyutlar	Sınıf	f	Ort	SS	F	p
Sanal Tolerans	1.sınıf	62	13,87	4,467	0,260	0,854
	2. sınıf	43	14,53	4,910		
	3. sınıf	49	14,35	4,255		
	4. sınıf	46	13,87	4,915		
	Toplam	200	14,13	4,596		
Sanal İletişim	1.sınıf	62	22,13	6,467	1,212	0,307
	2. sınıf	43	23,56	6,684		
	3. sınıf	49	22,37	6,645		
	4. sınıf	46	20,89	6,777		
	Toplam	200	22,21	6,640		
Sanal Problem	1.sınıf	62	19,40	6,718	1,072	0,362
	2. sınıf	43	21,70	8,757		
	3. sınıf	49	20,73	7,314		
	4. sınıf	46	19,33	7,795		
	Toplam	200	20,21	7,589		
Sanal Bilgilenme	1.sınıf	62	18,90	4,735	0,254	0,858
	2. sınıf	43	19,28	5,302		
	3. sınıf	49	18,39	5,457		
	4. sınıf	46	18,59	5,576		
	Toplam	200	18,78	5,208		
İkiden Fazla Grup Ortalamalarının Karşılaştırılması= ANOVA Testi p<0,05						

Öğrencilerin bulundukları sınıflara göre SMBÖ alt boyutları arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülememiştir ($p>0,05$).

Tablo 5: Süreye Göre SMBÖ Alt Boyutları Karşılaştırması ANOVA Testi Sonuçları

SMBÖ Alt Boyutlar	Süre	f	Ort	SS	F	p	Tukey
Sanal Tolerans	0-1 saat	21	10,24	4,560	19,277	0,000	0-1<4-5,6+ saat 2-3<4-5,6+ saat
	2-3 saat	67	12,45	3,925			
	4-5 saat	74	15,15	3,838			
	6+ saat	38	17,26	4,464			
	Toplam	200	14,13	4,596			
Sanal İletişim	0-1 saat	21	16,81	6,258	12,030	0,000	0-1<4-5,6+ saat 2-3<4-5,6+ saat
	2-3 saat	67	20,45	5,625			
	4-5 saat	74	23,73	6,677			
	6+ saat	38	25,34	5,888			
	Toplam	200	22,21	6,640			
Sanal Problem	0-1 saat	21	16,71	7,894	5,235	0,002	0-1<6+ saat 2-3<6+ saat
	2-3 saat	67	18,49	7,349			
	4-5 saat	74	21,21	7,143			
	6+ saat	38	23,08	7,488			
	Toplam	200	20,21	7,589			
Sanal Bilgilenme	0-1 saat	21	15,86	5,859	6,656	0,000	0-1<4-5,6+ saat 2-3<6+ saat
	2-3 saat	67	17,55	5,217			
	4-5 saat	74	19,69	4,512			
	6+ saat	38	20,82	5,013			
	Toplam	200	18,78	5,208			
İkiden Fazla Grup Ortalamalarının Karşılaştırılması= ANOVA Testi p<0,05							

Öğrencilerin sosyal medya platformlarında geçirdikleri süreler dikkate alındığında SMBÖ alt boyutları arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Bu farklılığın kaynaklandığı gruplar incelendiğinde alt boyutlara göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Sanal tolerans ve sanal iletişim alt boyutlarına göre 0-1 saat aralığında sosyal

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

medyada zaman geçiren öğrencilerin 4-5 ve 6 saat üzerinde zaman geçiren öğrencilerden daha düşük sanal tolerans ve sanal iletişim puanların sahip oldukları görülmüştür. Sanal problem alt boyutuna bakıldığında da 0-1 saat aralığında sosyal medyada zaman geçiren öğrencilerin 6 saat üzerinde zaman geçiren öğrencilere oranla daha düşük puan ortalamalarına sahip oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca 2-3 saat aralığında zaman geçirenlerinde 6 saat üzerinde zaman geçirenlerden daha düşük sanal problem puanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Sanal bilgilenme alt boyutuna göre 0-1 saat aralığında sosyal medyada zaman geçiren öğrencilerin 4-5 ve 6 saat üzerinde zaman geçiren öğrencilerden daha düşük sanal bilgilenme puanına sahip oldukları saptanmıştır. Yine bu öğrencilerin sana bilgilenme puan ortalamaları 2-3 saat aralığında sosyal medyada zaman geçirme durumları 6 saat üzerinde zaman geçiren öğrencilere oranla daha düşük çıkmıştır.

Tablo 6: Sosyal Medya Türüne Göre SMBÖ Alt Boyutları Karşılaştırması ANOVA Testi Sonuçları

SMBÖ Alt Boyutlar	Sosyal M.	f	Ort.	SS	F	p
Sanal Tolerans	Facebook	9	15,22	5,911	1,630	0,168
	Twitter	21	12,52	3,945		
	Linkedln	8	16,63	3,503		
	Google	16	13,06	4,864		
	İnstagram	146	14,27	4,575		
	Toplam	200	14,13	4,596		
Sanal İletişim	Facebook	9	20,78	6,978	0,183	0,947
	Twitter	21	22,29	7,219		
	Linkedln	8	22,00	5,976		
	Google	16	21,44	7,737		
	İnstagram	146	22,38	6,518		
	Toplam	200	22,21	6,640		
Sanal Problem	Facebook	9	21,33	9,260	0,447	0,774
	Twitter	21	18,57	7,311		
	Linkedln	8	22,13	6,446		
	Google	16	20,88	8,237		
	İnstagram	146	20,19	7,562		
	Toplam	200	20,21	7,589		
Sanal Bilgilenme	Facebook	9	16,89	5,278	0,999	0,409
	Twitter	21	18,05	5,545		
	Linkedln	8	20,88	5,566		
	Google	16	17,62	5,500		
	İnstagram	146	19,02	5,106		
	Toplam	200	18,78	5,208		
İkiden Fazla Grup Ortalamalarının Karşılaştırılması= ANOVA Testi p<0,05						

Söz konusu öğrencilerin zamanlarını geçirdikleri sosyal medya platformlarına göre SMBÖ alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre SMBÖ alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$). Baz 2018 yılında Osmaniye Korkut Ata Üniversitesinde eğitim gören öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları üzerinde bir çalışma yapmıştır. Yapmış olduğu çalışmaya katılan 186 öğrencinin sosyal medya bağımlılıklarını ortaya koyan Baz söz konusu bağımlılığın cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve yapmış olduğu analizde istatistiksel olarak öğrencilerin cinsiyete göre sosyal medya bağımlılıklarının farklılaşmadığını ifade etmiştir ($p>0,05$). Yapılan araştırmalarda incelediğinde benzer sonuçlar tespit edilmiştir (Pempek, ve diğ., 2009; Ergenç, 2011; Hazar, 2011; Balcı ve Gölcü,

2013; Tutgun Ünal, 2015; Esen, 2010; Seferoğlu ve Yıldız, 2013; Tanrıverdi ve Sağır, 2014; Akbulut ve Yılmazel, 2012; Paul ve Lee, 2012; Çetinkaya, 2013).

Çalışmadaki öğrencilerin yaş değişkenlerine göre SMBÖ alt boyut puan ortalamalarının karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Baz (2018)'ın çalışmasında öğrencilerin yaşlarına göre sosyal medya tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmadığı ifade edilmiştir ($p>0,05$). Yapılan alan yazın taramasında söz konusu araştırmalarda benzer sonuçlar olduğu saptanmıştır (Akdemir; 2013; Gürültü, 2016). Öte yandan Atalay (2014), Arın (2013), Çetinkaya (2013) ve Hazar (2011) tarafından yapılan araştırmalarda ise internet bağımlılıklarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bulundukları sınıflara göre SMBÖ alt boyutları arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülememiştir ($p>0,05$).

Öğrencilerin sosyal medya platformlarında geçirdikleri süreler dikkate alındığında SMBÖ alt boyutları arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu farklılığın kaynaklandığı gruplar incelendiğinde alt boyutlara göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Sanal tolerans ve sanal iletişim alt boyutlarına göre 0-1 saat aralığında sosyal medyada zaman geçiren öğrencilerin 4-5 ve 6 saat üzerinde zaman geçiren öğrencilerden daha düşük sanal tolerans ve sanal iletişim puanların sahip oldukları görülmüştür. Sanal problem alt boyutuna bakıldığında da 0-1 saat aralığında sosyal medyada zaman geçiren öğrencilerin 6 saat üzerinde zaman geçiren öğrencilere oranla daha düşük puan ortalamalarına sahip oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca 2-3 saat aralığında zaman geçirenlerinde 6 saat üzerinde zaman geçirenlerden daha düşük sanal problem puanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Sanal bilgilenme alt boyutuna göre 0-1 saat aralığında sosyal medyada zaman geçiren öğrencilerin 4-5 ve 6 saat üzerinde zaman geçiren öğrencilerden daha düşük sanal bilgilenme puanına sahip oldukları saptanmıştır. Yine bu öğrencilerin sana bilgilenme puan ortalamaları 2-3 saat aralığında sosyal medyada zaman geçirme durumları 6 saat üzerinde zaman geçiren öğrencilere oranla daha düşük çıkmıştır. Gürültü (2016) yapmış olduğu araştırmada Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve meşguliyet, duygu durum düzenleme, tekrarlama, çatışma alt boyutlarındaki bağımlılıklarının sosyal medyada ve internette harcanan günlük ortalama süreye göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal medyada günlük harcanan ortalama süre arttıkça lise öğrencileri sosyal medyada ve internette daha fazla meşgul olmakta, daha fazla duygusal destek almakta, çatışma yaşamakta, kendilerini tekrar etmekte ve daha fazla bağımlılık belirtisi gösterdiği anlaşılmıştır. Bu bulgular ışığında sosyal medyada ve internette harcanan günlük ortalama süre arttıkça bağımlılık seviyelerinin de artması gayet normal olarak değerlendirilebileceğini söylemiştir. O'Brien (2011), Hazar (2011), Çelik (2012), Akdemir (2013), Wu (2013) ve Tutgun Ünal (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre, sosyal medya ve internette harcanan günlük ortalama süre arttıkça öğrenciler normal hayattan daha fazla soyutlanmakta, sosyal medyaya ve internete daha fazla bağımlılık gösterdiği savunulmaktadır. Söz konusu bulgular araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir.

Söz konusu öğrencilerin zamanlarını geçirdikleri sosyal medya platformlarına göre SMBÖ alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuca göre öğrencilerin hangi sosyal medya platformunda zaman geçirdiğinin bir önemi olmaksızın tüm sosyal medya platformlarının bağımlılık yapabileceği düşünülebilir.

Sonuç olarak çalışmaya katılan Balıkesir üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin oysal medya bağımlılık durumları cinsiyet, yaş, sınıf ve sosyal medya platformları bakımından istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Nitekim öğrencilerin sosyal

medya bağımlılıkları yalnızca sosyal medyada geçirilen süreler göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Yapılan alan yazın taramasında ortaya koyduğumuz bulguların desteklendiği ortaya çıkmıştır. Çalışma kapsamında verilebilecek öneriler şöyledir;

- Öğrencilerin çeşitli etkinliklerle dışarıda vakit geçirmeleri sağlanabilir. Bu sayede sosyal medyadan uzaklaşan öğrenci bir zaman sonra söz konusu bağımlılıktan kurtulacaktır.
- Öğrencilerin bağımlı olacakları sosyal medya kullanımının azaltılmasına yönelik çeşitli araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, A. B. ve Yılmazel, G. (2012). Ergen yaş grubunda internet bağımlılığı düzeyinin belirlenmesi. 15. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi (716). http://halksagligiokulu.org/anasayfa/components/com_booklibrary/ebooks/15.UHSK%20K%C4%B0TAP_14_10_12.pdf. Erişim: 13.05.2019
- Akdemir, T. N. (2013). İlköğretim öğrencilerinin facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Argın, S. F. (2013). Ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi (Çekmeköy örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atalay, R. (2014). Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki (Bahçelievler ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, Ö. K. (2012). Türkiye'de otelcilik sektöründe sosyal medyanın kullanımına yönelik bir inceleme. Akdeniz İletişim, (18), 99-109.
- Balcı, Ş. ve Gölcü, A. (2013). Facebook addiction among university students in Turkey: Selçuk University example. Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 34, 255-278.
- Baz, F.Ç. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine çalışma. Uluslar arası Toplum Araştırmaları Dergisi, 9(18), 276-295.
- Çelik, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanım biçimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, Cilt 3, Sayı 4, 1-20.
- Çetinkaya, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinde internet bağımlılığının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergenç, A. (2011). Web 2.0 ve sanal sosyalleşme: Facebook örneği. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Esen, E. (2010). Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir.
- Gürültü, E. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması iletişim. İletişim: Kuram ve Araştırma Dergisi, Bahar, Sayı:32, 151-177.
- <https://digitalreport.wearesocial.com> erişim tarihi 12.05.2019

- Işık, U., (2009). Medya bağımlılığı teorisi doğrultusunda internet kullanımının etkileri ve internet bağımlılığı. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 28, 29-55. IV. Akademik Bilişim Konferansı Selçuk Üniversitesi, 1-6.
- İçel, K., (1998). Kitle iletişim hukuku. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kaya, A. (2013). Sosyal Paylaşım Ağlarının Kişilerarası İletişim Sürecine Etkisi Bağlamında Facebook. Büyükaslan A. ve A. M. Kırık. Sosyal Medya Araştırmaları I, Konya: Çizgi Kitabevi, 155-206.
- Kırık, A. M. (2012). Arap Baharı Bağlamı'nda Sosyal Medya-Birey Etkileşimi ve Toplumsal Dönüşüm. 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(3).
- Mestçi, A. (2002). Web 2.0 Teknolojisi ve İnteraktif Pazarlama ve Reklam Modelleri.
- O'Brien, J. T. (2011). Facebook And Other Internet Use And The Academic Performance Of College Students. Unpublished doctoral dissertation. The Temple University Graduate School.
- Paul, L. L., ve Lee, S. N. (2012). Impact of internet literacy, internet addiction symptoms, and internet activities on academic performance. Social Science Computer Review 30(4), 403-418.
- Pempek, T.A., Yermolayeva, Y.A. ve Calvert, S.L. (2009). College students' social networking experiences on facebook. Journal of Applied Developmental Psychology, 30, 227-238.
- Porter, K., Mitchell, J., Grace, M., Shinosky, S., & Gordon, V. (2012). A study of the effects of social media use and addiction on relationship satisfaction. Meta-Communicate, 2(1), 1-27.
- Seferoğlu, S. S. ve Yıldız, H. (2013). Dijital çağın çocukları: İlköğretim öğrencilerinin Facebook kullanımları ve internet bağımlılıkları üzerine bir araştırma. İletişim ve Diploması, 2, 31-48.
- Şahin, C. (2018). Social media addiction scale - student form: The reliability and validity study. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 17(1), 169-182.
- Tanrıverdi, H. ve Sağır, S. (2014). Lise öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçlarının ve sosyal ağları benimseme düzeylerinin öğrenci başarısına etkisi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl: 7(18), 776-821.
- Tutgun Ünal, A. (2015). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uğurlu, T. T., Şengül, C. B., ve Şengül, C. (2012). Bağımlılık psikofarmakolojisi. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 4(1), 37-50.
- Wu, Pi-Chu (2013). Addictive behavior in relation to the happy farm Facebook application. Social Behavior and Personality, 41(4), 539-554.
- Yıldız, A. (2019). Sosyal medya bağımlılığının örgütsel atalet üzerindeki etkisi: Sakarya hizmet sektörü örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık ABD, Sakarya.

ÖĞRENCİLERİN SOSYAL MEDYA KULLANIMI VE TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nahit ÖZDAYI

Balıkesir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Alp Kaan KILCI

Balıkesir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Özet

Bu çalışmanın amacı, spor bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelemektir. Çalışmanın evren-örnekleme Balıkesir üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda basit tesadüfi yöntemle belirlenen 85 kadın (%42,3) ve 116 erkek (%57,7) olmak üzere toplam 201 kişiden oluşmaktadır. Çalışma da öğrencilerin sosyal medya tutumlarını belirlemek üzere Otrar ve Argın (2015) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Tutum Ölçeği (SMTÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik değeri olan Cronbach Alpha 23 ifade için $\alpha=0,928$ çıkmıştır. Bu sonuç ölçeğin yüksek güvenirlikte olduğunu ifade etmektedir. Çalışma kapsamında toplanan verilerin dağılımı incelenmiş ve Çarpıklık: 0,310 ile Basıklık: 0,780 değerlerine bakılarak normal dağılım sergilendiği kabul edilmiştir. Normal dağılan verilerin incelenmesi için kullanılan parametrik testler ile çalışmanın amacına uygun analizler yapılmıştır. Anlamlılık değeri $p<0,05$ düzeyinde kabul edilmiştir. Cinsiyet ve yaş değişkenleri ile SMTÖ alt boyutları arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Öğrencilerin sınıfları ile SMTÖ alt boyutları arasında istatistiksel açıdan yalnızca Sosyal İzolasyon alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($F_{2,944} p=0,034<0,05$). Diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Öğrencilerin en sık kullandıkları sosyal medya platformları ile SMTÖ alt boyutları arasında yapılan karşılaştırma sonucunda istatistiksel olarak Paylaşım İhtiyacı ($F_{2,711} p=0,046<0,05$) ve Sosyal İzolasyon ($F_{2,841} p=0,039<0,05$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Paylaşım İhtiyacı alt boyutunda Youtube ve Instagram arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p=0,046<0,05$). Buna göre, öğrencilerin Youtube (Ort.: 18,43) platformunu Instagram (Ort.: 15,45)'dan daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin sosyal medya tutumlarının cinsiyete göre değişmediği ortaya çıkmıştır. Sınıflara göre bakıldığında 3. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerinden daha fazla sosyal izolasyon puanına sahip olduğu yani sosyal medya siteleri yüzünden diğer sosyal aktivitelere yeterince vakit ayıramadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kullandıkları sosyal medya platformlarına göre sosyal medya tutumları incelendiğinde Youtube sitesine giren öğrencilerin Instagram sitesine giren öğrencilerden daha fazla Paylaşım İhtiyacına sahip olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla Youtube kullanan öğrencilerin sosyal medyada bir paylaşımda bulunma durumları Instagram sitesine giren öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Öğrenci, Sosyal Medya, Tutum, Spor bilimleri.

EXAMINATION OF STUDENTS ' SOCIAL MEDIA USAGE AND ATTITUDES IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Abstract

The aim of this study is to examine the attitudes of the students in the Faculty of Sports Sciences regarding social media in terms of different variables. The study consists of a total of 100 people, 85 women (42.3%) and 116 men (57.7%), determined by simple random method at Balıkesir University School of physical education and sports. The study also used the social media attitude scale (SMTÖ) developed by Otar and argin (2015) to determine the social media attitudes of the students. The reliability value of the scale is $\alpha=0.928$ for the Cronbach Alpha 23 expression. This result indicates that the scale is of high reliability. The distribution of data collected within the scope of the study was examined and it was accepted that the distribution was normal by looking at skewness: 0.310 and headedness: 0.780. Parametric tests used for the study of normal distributed data and the purpose of the study were analyzed. The level of statistical significance $p<0.05$ level has been accepted. There was no statistically significant difference between sex and age variables and smtö subscales ($p>0.05$). There was a significant difference between the classes of the students and the smtö sub-dimensions in the social isolation sub-dimension only from a statistical point of view. ($F_{2,944} p=0.034<0.05$). The results of the post Hock test to determine which group was involved in the difference between the 3. Students in the class (faculty of Education): 16,18) 2.students in the class (fig.: 13,46) higher social isolation scores were observed

($p=0,024<0,05$). There is no statistically significant difference in other sub-dimensions ($p>0,05$). As a result of the comparison between the social media platforms used by the students and the SMTÖ sub-dimensions, significant differences were found in the lower dimensions of social isolation ($F_{2,711} p=0,046<0,05$) and social isolation ($F_{2, 841} p=0,039<0,05$). There was no statistically significant difference in social isolation subscale of Tukey test. There was a statistically significant difference between YouTube and Instagram in the lower dimension of the need for sharing ($p=0,046<0,05$). Accordingly, students on YouTube (ort.: 18,43) Instagram platform (Oct.: 15,45) more than was determined to use. As a result, it has emerged that the social media attitudes of the students do not change according to gender. Based on Class 3. Grade 2 students. it was concluded that he had more social isolation points than his classmates, which means he could not spend enough time on other social activities due to social media sites. According to the social media platforms used by the students, when social media attitudes were examined, it was understood that the students who entered the YouTube site had the need to share more than the students who entered the Instagram site. Therefore, the situation of students using YouTube sharing in social media was found to be higher than the students who entered the Instagram.

Keywords : Student, Social Media, attitude, sport sciences.

GİRİŞ

Yeni iletişim teknolojileri bireylere, kendi fikirlerini ve eserlerini sunmalarına ve diğer kişiler ile paylaşımına imkân sağlayan, paylaşım ve tartışmanın esas olduğu bir platform sunmaktadır. Sosyal medya olarak adlandırılan bu sanal ortam kullanıcı tabanlı olmasının yanında kitleleri ve insanları bir araya getirmesi ve aralarındaki etkileşimi arttırması bakımından önem taşımaktadır (Vural ve Bat, 2010). Bir zamanlar, genel itibariyle bilgi ortamı olarak anılmakta olan internet, ortaya çıkan projeler ile tek yönlü paylaşım ve sadece okumaktan çıkmış, insanların ilgi duydukları alanlarına yönelik oluşturmuş oldukları kişisel sayfalar ile daha da ilgi çekici olmaya başlamıştır. Genel olarak kullanıcıların içeriğini oluşturduğu internet, aynı anda birçok iletişim ögesini hedef kitleye ulaştırmada ve hedef kitleden de birçok geri dönüş alma konusunda etkili ve ekonomik olduğundan tercih edilen bir medya aracı kullanılmaktadır (Tuncer, 2014).

Dünya genelinde, yaygınlaşan internet kullanımına bağlı olarak, hızla gelişen bazı yapılanmalar mevcuttur. Bunlar arasında, birçok disiplin ile yakın temas içinde bulunan sosyal medya kavramı dikkat çekmektedir. Sosyal medya, kapsadığı geniş ağ sebebi ile dünyadaki her kültürden ve her bölgeden büyük kitlelerin sosyal ihtiyaçlarına karşılık vermektedir. (Doğan, 2013). İnternet ve internetin gelişimiyle birlikte ortaya çıkan sosyal medya ise tek yönlü bilgi paylaşımından çift yönlü ve eş zamanlı bilgi paylaşımına geçilmesine olanak sağlamış ve günümüzün en popüler iletişim araçlarından birisi olmuştur (Okmeydan, 2013; Ök, 2013).

Sosyal medya, boş vaktimizi değerlendirdiğimiz, eğlendiğimiz, sohbet ettiğimiz, bilgi alışverişinde bulunduğumuz, bilgiye erişip gündemi takip ettiğimiz yegâne araç haline gelmiştir (Solmaz ve ark., 2013). Selnow (1998) sosyal medyayı “diğer medya araçlarının özelliklerini kopyalayarak bünyesinde toplayan bir teknoloji harikası” olarak tanımlamış etkileşimlilik özelliği ile de iletişimin kimyasını değiştirdiğini kaydetmiştir. Boyd ve Ellison (2007)’a göre sosyal medya; kullanıcıların kendi profillerini oluşturdukları, yakın oldukları arkadaş listesi hazırladıkları, gönderi paylaştıkları, aynı zamanda diğer kullanıcıların profillerini takip edebildikleri sanal ortamlardır.

Sosyal medyanın en önemli noktalarından birisi de etkileşimdir. Kişiler birbirleriyle artık sosyal medya ağları yoluyla etkileşim sağlamakta, karşılıklı olarak ilgilerini, fikirlerini, isteklerini, beklenti ve ihtiyaçlarını çevrimiçi yollar ile fiziksel olarak aynı ortamda olmamalarına rağmen iletebilmektedir. Sosyal medyanın bir diğer önemli özelliği ise paylaşma özelliğinin bulunmasıdır. Kişiler ilgi alanları doğrultusunda çeşitli unsurlar

paylaşarak mesaj verebilmektedir. Bu paylaşıma süresince çok sayıda yardımcı öğeler bulunmaktadır. Bir gülücük sembolünden, bir video klibe, bir kısa mesajdan, resim paylaşımına gibi olanaklar sosyal medya araçlarında bulunmaktadır (Eraslan ve Eser, 2015).

Yamamoto ve Şekeroğlu (2014)'na göre sosyal medyanın temel özellikleri şunlardır:

- **Katılımcılık:** Sosyal medya, kullanıcılarını herkesten geri bildirim almaya ve paylaşımlarda bulunarak katkı sağlamasına teşvik etmektedir.
- **Açıklık:** Çoğu sosyal medya platformları katılıma ve geri bildirimine izin vermektedir. Bu platformlar kullanıcılarının yorum yapmasına, ilgili oldukları konular hakkında bilgi paylaşmasını ve oylamaya sunmalarını destekler.
- **Karşılıklı Etkileşim:** Geleneksel medya sadece “içeriğin izleyicilere iletilmesi ya da dağıtılması” na olanak sağlarken, sosyal medya ise bireylerarası “karşılıklı etkileşim” esastır.
- **Topluluk oluşturma:** Sosyal medya, iletişimi daha hızlı ve etkili biçimlendirmede topluluklara olanak sağlamaktadır.
- **Bağlanmışlık / Bağlantılı olma:** Çoğu sosyal medya türü, bağlanmışlık şile gelişmekte ve diğer siteleri, kaynakları ve insanları kullanmaktadır.
- **Sosyal Paylaşım:** Çoğu sosyal medya hizmetleri paylaşım üzerinden değer kazanmakta ve herkesin beğenisi ön plana çıkmaktadır. Facebook, Twitter, Pinterest, Blogger gibi siteler vasıtası ile etkileşim gerçekleştirilir.
- **Hız:** Sosyal medya iletişiminin içeriği, girilir girilmez tüm izleyici kitlesine ulaşmaktadır.
- **Alışveriş:** Bilgi alışverişinin yanında, pazarlama anlamındaki satın alma ve satış gibi faaliyetlerin hem bireysel hem kurumsal olarak gerçekleştirilmesini sağlamaktadır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evren-örnekleme Balıkesir üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda basit tesadüfi yöntemle belirlenen 85 kadın (%42,3) ve 116 erkek (%57,7) olmak üzere toplam 201 kişiden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Medya Tutum Ölçeği (SMTÖ): Otrar ve Argın (2015) tarafından öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirdikleri “Sosyal Medya Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekte; sosyal yetkinlik (6 madde), paylaşım ihtiyacı (8 madde), öğretim görevlileri ile iletişim (3 madde) ve sosyal izolasyon (6 madde) olmak üzere toplam 4 alt boyut ve 23 madde yer almaktadır. Öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirleyebilmek için, olumlu anlam taşıyan 17 madde sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1; olumsuz anlam taşıyan 6 madde ise bunun tersi bir puanlamaya tabi tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Çalışma kapsamında toplanan verilerin dağılımı incelenmiş ve Çarpıklık: 0,310 ile Basıklık: 0,780 değerlerine bakılarak normal dağılım sergilendiği kabul edilmiştir. Normal dağılan verilerin incelenmesi için kullanılan parametrik testler ile çalışmanın amacına uygun analizler yapılmıştır. Anlamlılık değeri $p < 0,05$ düzeyinde kabul edilmiştir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

BULGULAR

Tablo 1. Sosyal Medya Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Alt Boyutlar	Cinsiyetiniz	N	X	SS.	F	p
Paylaşım İhtiyacı	Kadın	85	16,34	5,119	0,12	0,95
	Erkek	116	16,30	4,883		
Sosyal Yetkinlik	Kadın	85	17,38	5,574	1,17	0,67
	Erkek	116	17,05	5,173		
Sosyal İzolasyon	Kadın	85	15,84	5,531	7,65	0,58
	Erkek	116	14,52	4,254		
Öğretmenlerle İlişki	Kadın	85	7,46	2,491	0,28	0,85
	Erkek	116	7,53	2,599		

Sosyal medya tutum ölçeği (SMTÖ) alt boyutları (paylaşım ihtiyacı, sosyal yenilik, sosyal izolasyon ve öğretmenlerle ilişki) ile çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri arasında yapılan T-testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 2. Sosyal Medya Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Alt Boyutlar	Yaş	N	X	SS	F	p
Paylaşım İhtiyacı	18-20	69	16,35	4,892	1,98	0,14
	21-23	82	15,63	4,786		
	21-23	50	17,40	5,276		
Sosyal Yetkinlik	18-20	69	16,77	4,899	0,66	0,51
	21-23	82	17,11	5,370		
	21-23	50	17,90	5,867		
Sosyal İzolasyon	18-20	69	14,48	4,351	1,42	0,24
	21-23	82	15,76	5,397		
	21-23	50	14,78	4,568		
Öğretmenlerle İlişki	18-20	69	7,23	2,327	1,39	0,25
	21-23	82	7,41	2,582		
	21-23	50	8,00	2,755		

Sosyal medya tutum ölçeği (SMTÖ) alt boyutları (paylaşım ihtiyacı, sosyal yenilik, sosyal izolasyon ve öğretmenlerle ilişki) ile öğrencilerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 3. Sosyal Medya Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı

Alt Boyutlar	Sınıf	N	X	SS	F	p
Paylaşım İhtiyacı	1	32	16,72	3,945	0,20	0,89
	2	41	15,88	5,542		
	3	68	16,24	4,963		
	4	60	16,50	5,154		
Sosyal Yetkinlik	1	32	17,69	4,410	1,05	0,36
	2	41	15,88	5,051		
	3	68	17,56	5,497		
	4	60	17,40	5,755		
Sosyal İzolasyon	1	32	15,50	4,333	2,94	0,03
	2	41	13,46	4,087		
	3	68	16,18	5,397		
	4	60	14,70	4,749		
Öğretmenlerle İlişki	1	32	7,50	2,032	1,27	0,28
	2	41	6,83	2,645		
	3	68	7,65	2,584		
	4	60	7,78	2,662		

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Sosyal medya tutum ölçeği (SMTÖ) alt boyutlarından paylaşım ihtiyacı, sosyal yenilik ve öğretmenlerle ilişki ile öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar anlamlı farklılık bulunamazken ($p>0,05$), sosyal izolasyon alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 4. Sosyal Medya Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının Sosyal Medya Ağları Değişkenine Göre Dağılımı

Alt Boyutlar	Sosyal Ağ	N	X	SS	F	P
Paylaşım İhtiyacı	Facebook	11	16,09	7,503	2,71	0,04
	Youtube	23	18,43	4,315		
	Instagram	96	15,45	4,323		
	Whatsapp	71	16,85	5,344		
Sosyal Etkinlik	Facebook	11	18,55	7,313	2,60	0,05
	Youtube	23	19,39	4,897		
	Instagram	96	16,28	4,792		
	Whatsapp	71	17,49	5,646		
Sosyal İzolasyon	Facebook	11	14,00	6,542	2,84	0,03
	Youtube	23	17,13	4,920		
	Instagram	96	14,27	4,271		
	Whatsapp	71	15,66	5,135		
Öğretmenlerle İlişki	Facebook	11	8,36	3,355	1,80	0,14
	Youtube	23	8,35	2,145		
	Instagram	96	7,18	2,303		
	Whatsapp	71	7,52	2,792		

Sosyal medya tutum ölçeği (SMTÖ) alt boyutlarından paylaşım ihtiyacı, sosyal yenilik, sosyal izolasyon ile öğrencilerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilemezken ($p>0,05$), öğretmenlerle ilişki alt boyunda anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Cinsiyet ve yaş değişkenleri ile SMTÖ alt boyutları arasında yapılan karşılaştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Öğrencilerin sınıfları ile SMTÖ alt boyutları arasında istatistiksel açıdan yalnızca Sosyal İzolasyon alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($F_{2,944} p=0,034<0,05$). Diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Öğrencilerin en sık kullandıkları sosyal medya platformları ile SMTÖ alt boyutları arasında yapılan karşılaştırma sonucunda istatistiksel olarak Paylaşım İhtiyacı ($F_{2,711} p=0,046<0,05$) ve Sosyal İzolasyon ($F_{2,841} p=0,039<0,05$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Paylaşım İhtiyacı alt boyutunda Youtube ve Instagram arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p=0,046<0,05$). Buna göre, öğrencilerin Youtube (Ort.: 18,43) platformunu Instagram (Ort.: 15,45)'dan daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin sosyal medya tutumlarının cinsiyete göre değişmediği ortaya çıkmıştır. Sınıflara göre bakıldığında 3. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerinden daha fazla sosyal izolasyon puanına sahip olduğu yani sosyal medya siteleri yüzünden diğer sosyal aktivitelere yeterince vakit ayıramadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kullanmış oldukları sosyal medya platformlarına göre sosyal medya tutumları incelendiğinde Youtube sitesine giren öğrencilerin Instagram sitesine giren öğrencilerden daha fazla Paylaşım İhtiyacına sahip olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla Youtube kullanan öğrencilerin sosyal medyada bir paylaşımda bulunma durumları Instagram sitesine giren öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

KAYNAKLAR

- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., & Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. Tuncer E. *Sosyal Medya İmparatorluğu Patron*, 1. Baskı. İstanbul, Akis Yayınları, 2014:9-12.
- Vural ZBA, Bat M. Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya, Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University*, 2010, 20:3348-3382.
- Okmeydan CK. Türkiye'deki Siyasi Partilerin Halkla İlişkiler Çalışmalarında Sosyal Medya Kullanımı. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Yaşar Üniversitesi, 2013.
- Ök F. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları ve Motivasyonları. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, 2013.
- Doğan H. Destinasyon Yönetimi Örgütlerinde Sosyal Medya Uygulamaları: İzmir destinasyon örneği. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Yaşar Üniversitesi, 2013. Selnow GW, *Electronic Whistlestops: The Impact of the Internet on American Politics*, 1. Baskı. London, Greenwood Publishing Group, 1998:6.
- Boyd D, Ellison NB. Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2007, 13:210-230.
- Eraslan L, Eser DÇ. *Sosyal Medya Toplum Araştırma*, 1. Baskı. İstanbul, Beta Basım A.Ş., 2015:3-229.
- Yamamoto GT, Şekeroğlu ÖK. Sosyal Medya ve Blog, 1. Baskı. İstanbul, Kriter Yayınevi, 2014:10-13.

ÖĞRENCİLERİN TEKNOLOJİYE İLİŞKİN TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nahit ÖZDAYI

Balikesir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Alp Kaan KİLCİ

Balikesir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

Özet

Bu çalışmanın amacı, Balikesir Üniversitesi spor bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerin teknolojiye ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışmanın evren-örnekleme Balikesir üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda basit tesadüfi yöntemle belirlenen 95 kadın (%48,7) ve 100 erkek (%51,3) olmak üzere toplam 195 kişiden oluşmaktadır. Çalışma da öğrencilerin teknolojiye ilişkin tutumlarını belirlemek üzere Kısa (2005) tarafından geliştirilen Teknolojiye İlişkin Tutum Ölçeği (TİTÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik değeri olan Cronbach Alpha 37 ifade için $\alpha=0,747$ çıkmıştır. Bu sonuç ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu gösterir. Çalışma kapsamında toplanan verilerin dağılımı incelenmiştir. Çarpıklık: 0,919 ile Basıklık: 1,211 sonucuna göre verilerin normal dağılım sergilediği kabul edilmiştir. Normal dağılan verilerin incelenmesi için kullanılan parametrik test yöntemleri kullanılmıştır. İstatistik test sonuçları $p<0,05$ düzeyinde anlamlı kabul edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri, sanal ortam geçirilen süre ve sosyal medyada ziyaret ettikleri sosyal medya platformları ile TİTÖ alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Öğrencilerin yaşlarına göre yalnızca TİTÖ alt boyutlarından Teknoloji ve Gelişme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F_{3,935} p=0,021<0,05$). 21-23 (Ort.: 16,93) yaşındaki öğrencilerin bu boyuttan 24 ve üstü (Ort.: 14,85) yaştaki öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Sınıf değişkenine göre incelendiğinde de yalnızca Teknoloji ve Gelişme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{3,241} p=0,023<0,05$). Buna göre, 1. sınıftaki (Ort.: 17,05) öğrencilerin Teknoloji ve Gelişme alt boyutundan 4. sınıftaki (Ort.: 14,94) öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır ($p=0,012<0,05$). Öğrencilerin kullandıkları cihazlara göre TİTÖ alt boyutları arasında yalnızca Teknoloji ve Yönetim, Teknoloji Korkusu ve Teknoloji kullanımı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ancak Teknoloji ve Yönetim ile Teknoloji Korkusu alt boyutlarındaki gruplar arasında istatistiksel olarak değerler 0,05'ten büyük olduğu için anlamlı bulunmamıştır. Teknoloji kullanımı alt boyutunda ise telefon (Ort.: 6,43) kullananların tablet (Ort.: 4,83) kullananlardan daha yüksek bir puana sahip oldukları ortaya çıkmıştır ($F_{4,012} p=0,008<0,05$). Sonuç olarak öğrencilerin cinsiyetleri, sanal ortam geçirilen süre ve sosyal medyada ziyaret ettikleri sosyal medya platformlarının teknolojiye ilişkin tutumlarını belirlemediği söylenebilir. Çıkan diğer bir sonuca göre ise, öğrencilerin teknoloji kullanma düzeylerinin en fazla telefonda yoğunlaştığı görülmüştür. Buna göre spor biliminde okuyan öğrencilerin teknolojik aletlerden en fazla telefonlara ilgili duydukları söylenebilir.

STUDENTS ' ATTITUDES ABOUT TECHNOLOGY EXAMINATION OF DIFFERENT VARIABLES

Abstract

The aim of this study is to examine the attitudes of the students in the Department of sports sciences at Balikesir University in terms of different variables. The study consists of a total of 195 people, 95 women (48.7%) and 100 men (51.3%), determined by simple random method at Balikesir University School of physical education and sports. The study also used the technology attitude scale (Tito) developed by short (2005) to determine students ' attitudes towards technology. The reliability value of the scale is $\alpha=0,747$ for the Cronbach Alpha 37 expression. This result indicates that the scale is a reliable measurement tool. The distribution of data collected within the scope of the study was analyzed. Skewness: 0.919 and skewness: according to the 1.211 result, the data show normal distribution. Parametric test methods were used for the analysis of normal distributed data. The statistical test results in $P<0.05$ level were considered significant. There was no statistically significant difference between the gender of the students, the time spent in the virtual environment and the social media platforms they visited in social media and the lower dimensions of the Titus ($p>0.05$). There was a statistically significant difference between the technology and development sub-size of the Titus sub-size compared to the age of the students ($F_{3,935} p=0,021<0,05$). 21-23 (Ort.: 16,93) year-olds from this dimension 24 and above (fig.: 14.85) it was determined that they received higher scores than the students of the age. When examined according to class variables, there was a statistically significant difference in lateral technology and sub-dimension of development ($F_{3, 241} P=0,023<0,05$). Accordingly, 1. in the Class (Ort.: 17.05) students ' technology and

development sub-dimension 4. in the Class (Ord.: 14,94) it was found that they received higher scores than the students ($p=0,012<0,05$). It was observed that there was a statistically significant difference between the lower dimensions of the Titus compared to the devices used by the students only in the lower dimensions of Technology and Management, fear of Technology and use of technology. However, there was no significant difference between the groups in terms of technology and management and the lower levels of technology because the values were higher than 0.05. If the technology usage is lower than the phone (fig.(6.43) tablets of the users (Ord.(F4,012 $p=0.008<0.05$). As a result, it can be said that the gender of the students, the time spent in the virtual environment and the social media platforms they visit in social media did not determine their attitudes towards technology. According to another conclusion, students ' level of use of technology has been concentrated on the phone at most. According to this, the students studying in sports science can be said to hear about the most about the telephones from technological devices.

GİRİŞ

Uygarlık tarihinin başından beri “technos” bilgisi insan yaşamını kolaylaştırmanın yanında, teknoloji, iktidarın ve otoritenin devamı anlamında işlev görmüştür. Dolayısıyla etkileme ve egemen olma durumuyla ihtiyaçların giderilmesi sürekli iç içe geçmiş bir işlevsel bütün olarak var olmuştur. İkinci Dünya Savaşı'nda kendini gösteren teknolojik üstünlük mücadelesi, savaş sonrasında daha da hızlanarak devam etmiş, araştırma geliştirme çalışmaları ülkelerin ekonomi ve siyasetlerini belirleyici temel bir saha haline gelmiştir. İnsanlık tarihinde görülmemiş hızla buluşlar ve patentler son 70 yıl içerisinde ortaya konulmuştur. Elbette bu hızlı gelişmenin en önemli muhatabı toplumsal yapılar olmuştur (Yeşiltaş, 2008). Söz konusu yenilikler toplumlar için bir gelişmeyi doğurmuş daha önemlisi bir değişmeyi ortaya çıkarmıştır.

Teknolojiyi üreten ve kullananlar bilgiye sahip toplumlardır. Bu durum toplumları ve bireyleri olaylar ve olgular karşısında daha güçlü yaparak hayatı kolaylaştırır. Teknolojiyi yaşamlarıyla bütünleştirenler diğer toplumlardan bir adım önde olmaktadır (Gündüz ve Odabaşı, 2004). Teknoloji, teknik bilgilerin hayata geçirilmesini sağlayan bütün toplumsal ve ekonomik etkinlikleri aynı zamanda örgütlenmeleri kapsayan bir alandır. Bilimsel ilke ve yeniliklerin, sorunların çözümüne uygulanmasını sağlarken, yaşamın kolaylaştırılmasına da katkı sağlar. Aynı zamanda bilginin artmasına da etki etmektedir (Middlehurst, 1999). Gelecek nesillerin artan bu bilgiyi iyi bir şekilde kullanmaları teknoloji destekli eğitim-öğretim etkinliklerinin katkısı ile gerçekleşebilir.

Eğitim öğretim etkinliklerinde öğrencilerin teknolojiden yararlanabilmesi ve teknoloji derslerinin bütün programlarda yer alması için altyapının sağlanması gerekmektedir. Böylece birey teknoloji okur-yazarı olacak ve toplumla olan ilişkilerinde bilinçlenecektir (Köse, Gencer ve Gezer, 2007). Teknoloji okuryazarlığı teknolojiyi anlama, yönetme ve değerlendirme yeteneğidir. Teknoloji okuryazarı bir birey teknolojinin ne olduğunu, nasıl ortaya çıkarıldığını, toplumu nasıl şekillendirdiğini ve toplum tarafından nasıl şekillendirildiğini anlayan insandır. Böyle kişiler teknolojiyle ilgili haberleri duyabilecek, değerlendirebilecek ve buna bağlı olarak bir fikir oluşturabilecektir. Ayrıca teknoloji hakkında rahat ve objektif olabilecektir (ITEA, 2000).

Çağımızda bilim ve teknolojiye geri kalmak toplumların ve ülkelerin genel sorunudur. Gelişmiş ülkelerin eğitim ve ekonomi alanındaki felsefelerine bakıldığında, teknolojiyi her iki alanında merkezine koydukları görülmektedir. Ayrıca bu ülkeler çalışanlarından beklentilerini arttırıp, onların daha bağımsız, yaratıcı ve aktif olmasını talep edip, bilgi teknolojilerinin eğitimde kullanılmasını temel prensip edinmektedirler (Halis, 2002). ABD, Japonya ve AB üyesi birçok ülke toplumsal, ekonomik ve siyasi hedefleri ile uyumlu, bilim ve teknoloji alanında vizyon geliştirmişlerdir (<http://www.tubitak.gov.tr>). Dolayısıyla bilgi teknolojileri hayatın her alanında yerini almakta,

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

bilimin vazgeçilmezi olmakta ve eğitimde kullanılması kaçınılmaz hale gelmektedir (Acun,1998).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, ilişkisel tarama yaklaşımı benimsenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Balıkesir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler; örneklemi ise tesadüfi yöntem ile seçilen 95 kadın, 100 erkek olmak üzere toplam 195 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını ölçmek için, William E. Dugger'in 1986 yılında geliştirdiği ve Yurdugül ve Aşkar (2008)'ın Türkçe'ye uyarladığı Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği-ÖTYT-TR ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek toplam 36 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar, Teknolojiye Yönelik Eğilim-TYE, Teknolojinin Olumsuzluğu-TO, Teknolojinin Katkı ve Önemi-TKÖ ve Herkes için Teknoloji-HT olarak ele alınmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından TO boyutu, teknolojiye ilişkin olumsuz bir tutumu yansıtırken, diğer üç alt boyut olumlu tutumu yansıtmaktadır. Diğer bir ifade ile TO alt boyutundan alınan yüksek puan teknolojiye yönelik olumsuz tutumun da yüksek olduğu, alınan düşük puan ise olumsuz tutumun düşük olduğu anlamına gelmektedir. Diğer üç alt boyutta ise yüksek puan öğrencilerin teknolojiye yönelik olumlu tutumunun yüksekliğini, düşük puan ise teknolojiye yönelik olumlu tutumun düşüklüğünü ifade etmektedir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin güvenirlik değeri olan Cronbach Alpha 37 ifade için $\alpha=0,747$ çıkmıştır. Bu sonuç ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu gösterir. Çalışma kapsamında toplanan verilerin dağılımı incelenmiştir. Çarpıklık: 0,919 ile Basıklık: 1,211 sonucuna göre verilerin normal dağılım sergilediği kabul edilmiştir. Normal dağılan verilerin incelenmesi için kullanılan parametrik test yöntemleri kullanılmıştır. İstatistik test sonuçları $p<0,05$ düzeyinde anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Ölçek Alt Boyutlarının Normallik Test Sonuçları

Alt Boyutlar	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p
Teknolojiyi Benimseme	,093	195	,002
Teknoloji ve Gelişme	,073	195	,045
Teknolojiyi İzleme	,084	195	,016
Teknoloji ve Yönetim	,093	195	,008
Teknoloji Korkusu	,102	195	,019
Teknoloji ve İnternet	,109	195	,000
Teknolojiye Güven	,115	195	,004
Teknoloji ve Karamsarlık	,109	195	,004
Teknoloji Kullanımı	,125	195	,000

9 alt boyutta normal dağılım görülmemektedir ($p<0,05$) (Tablo 1.).

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine göre teknolojiye karşı tutum (T-Testi)

	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
Sosyal Medya Platformları	Erkek	100	16,75	3,756	-1,266	,204
	Kadın	95	16,14	2,94		

Cinsiyet değişkeni ile teknolojiye karşı tutum arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 3. Yaş değişkenine göre teknolojiye karşı tutum (Anova Testi)

		N	x	Sd	f	p
Teknolojiyi Benimseme	18-20	87	16,51	4,927	,824	,440
	21-23	81	16,93			
	24+	27	14,85			
Teknoloji Ve Gelişme	18-20	87	16,51	3,386	3,935	,021
	21-23	81	16,93			
	24+	27	14,85			
Teknolojiyi İzleme	18-20	87	16,51	3,981	,024	,976
	21-23	81	16,93			
	24+	27	14,85			
Teknoloji Ve Yönetim	18-20	87	16,51	3,463	,701	,497
	21-23	81	16,93			
	24+	27	14,85			

Teknoloji Korkusu	18-20	87	16,51	2,988	,349	,706
	21-23	81	16,93			
	24+	27	14,85			
Teknoloji Ve İnternet	18-20	87	16,51	4,381	1,791	,170
	21-23	81	16,93			
	24+	27	14,85			
Teknolojiye Güven	18-20	87	16,51	2,639	,618	,540
	21-23	81	16,93			
	24+	27	14,85			
Teknoloji Ve Karamsarlık	18-20	87	16,51	2,519	,223	,801
	21-23	81	16,93			
	24+	27	14,85			

Öğrencilerin yaşlarına göre yalnızca TİTÖ alt boyutlarından Teknoloji ve Gelişme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F_{3,935} p=0,021<0,05$). 21-23 (Ort.: 16,93) yaşındaki öğrencilerin bu boyuttan 24 ve üstü (Ort.: 14,85) yaştaki öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 4. Sınıf değişkenine göre teknolojiye karşı tutum (Anova Testi)

		N	x	Sd	f	p
Teknolojiyi Benimseme	1	74	17,05	4,927	2,229	,086
	2	42	16,62			
	3	44	16,48			
	4	35	14,94			
Teknoloji Ve Gelişme	1	74	17,05	3,386	3,241	,023
	2	42	16,62			
	3	44	16,48			
	4	35	14,94			
Teknolojiyi İzleme	1	74	17,05	3,981	,447	,719
	2	42	16,62			
	3	44	16,48			
	4	35	14,94			
Teknoloji Ve Yönetim	1	74	17,05	3,463	1,537	,206
	2	42	16,62			
	3	44	16,48			
	4	35	14,94			
Teknoloji Korkusu	1	74	17,05	2,988	,055	,983
	2	42	16,62			
	3	44	16,48			
	4	35	14,94			
Teknoloji Ve İnternet	1	74	17,05	4,381	,599	,616
	2	42	16,62			
	3	44	16,48			
	4	35	14,94			
Teknolojiye Güven	1	74	17,05	2,639	,276	,843
	2	42	16,62			
	3	44	16,48			
	4	35	14,94			
Teknoloji Ve Karamsarlık	1	74	17,05	2,519	1,627	,184
	2	42	16,62			
	3	44	16,48			
	4	35	14,94			

Sınıf değişkenine göre incelendiğinde de yalnızca Teknoloji ve Gelişme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{3,241} p=0,023<0,05$). Buna göre, 1. sınıftaki (Ort.: 17,05) öğrencilerin Teknoloji ve Gelişme alt boyutundan 4. sınıftaki (Ort.: 14,94) öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır ($p=0,012<0,05$).

Tablo 5. Teknoloji aleti değişkenine göre teknolojiye karşı tutum (Anova Testi)

		N	x	Sd	f	p
Teknolojiyi Benimseme	telefon	167	6,43	4,927	,885	,450
	tablet	12	4,83			
	bilgisayar	14	5,29			
	diğerleri	2	7,00			
Teknoloji Ve Gelişme	telefon	167	6,43	3,386	1,075	,361
	tablet	12	4,83			
	bilgisayar	14	5,29			
	diğerleri	2	7,00			
Teknolojiyi İzleme	telefon	167	6,43	3,981	,622	,602
	tablet	12	4,83			
	bilgisayar	14	5,29			
	diğerleri	2	7,00			

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Teknoloji Ve Yönetim	telefon	167	6,43	3,463	3,395	,019
	tablet	12	4,83			
	bilgisayar	14	5,29			
	diğerleri	2	7,00			
Teknoloji Korkusu	telefon	167	6,43	2,988	2,779	,042
	tablet	12	4,83			
	bilgisayar	14	5,29			
	diğerleri	2	7,00			
Teknoloji Ve İnternet	elefon	167	6,43	4,381	,990	,399
	tablet	12	4,83			
	bilgisayar	14	5,29			
	diğerleri	2	7,00			
Teknolojiye Güven	telefon	167	6,43	2,639	2,020	,113
	tablet	12	4,83			
	bilgisayar	14	5,29			
	diğerleri	2	7,00			
Teknoloji Kullanımı	telefon	167	6,43	2,519	4,012	,008
	tablet	12	4,83			
	bilgisayar	14	5,29			
	diğerleri	2	7,00			

Öğrencilerin kullanmış oldukları cihazlara göre TİTÖ alt boyutları arasında yalnızca Teknoloji ve Yönetim, Teknoloji Korkusu ve Teknoloji kullanımı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ancak Teknoloji ve Yönetim ile Teknoloji Korkusu alt boyutlarındaki gruplar arasında istatistiksel olarak değerler 0,05'ten büyük olduğu için anlamlı bulunmamıştır. Teknoloji kullanımı alt boyutunda ise telefon (Ort.: 6,43) kullananların tablet (Ort.: 4,83) kullananlardan daha yüksek bir puana sahip oldukları ortaya çıkmıştır ($F_{4,012} p=0,008<0,05$).saptanmamıştır ($p>0,05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrencilerin cinsiyetleri, sanal ortam geçirilen süre ve sosyal medyada ziyaret ettikleri sosyal medya platformları ile TİTÖ alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Öğrencilerin yaşlarına göre yalnızca TİTÖ alt boyutlarından Teknoloji ve Gelişme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F_{3,935} p=0,021<0,05$). 21-23 (Ort.: 16,93) yaşındaki öğrencilerin bu boyuttan 24 ve üstü (Ort.: 14,85) yaşındaki öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Sınıf değişkenine göre incelendiğinde de yalnızca Teknoloji ve Gelişme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{3,241} p=0,023<0,05$). Buna göre, 1. sınıftaki (Ort.: 17,05) öğrencilerin Teknoloji ve Gelişme alt boyutundan 4. sınıftaki (Ort.: 14,94) öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır ($p=0,012<0,05$). Öğrencilerin kullanmış oldukları cihazlara göre TİTÖ alt boyutları arasında yalnızca Teknoloji ve Yönetim, Teknoloji Korkusu ve Teknoloji kullanımı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ancak Teknoloji ve Yönetim ile Teknoloji Korkusu alt boyutlarındaki gruplar arasında istatistiksel olarak değerler 0,05'ten büyük olduğu için anlamlı bulunmamıştır. Teknoloji kullanımı alt boyutunda ise telefon (Ort.: 6,43) kullananların tablet (Ort.: 4,83) kullananlardan daha yüksek bir puana sahip oldukları ortaya çıkmıştır ($F_{4,012} p=0,008<0,05$). Sonuç olarak öğrencilerin cinsiyetleri, sanal ortam geçirilen süre ve sosyal medyada ziyaret ettikleri sosyal medya platformlarının teknolojiye ilişkin tutumlarını belirlemediği söylenebilir. Çıkan diğer bir sonuca göre ise, öğrencilerin teknoloji kullanma düzeylerinin en fazla telefonda yoğunlaştığı görülmüştür. Buna göre spor bilminde okuyan öğrencilerin teknolojik aletlerden en fazla telefonlara ilgili duydukları söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Acun, R.(1998). Bilim, Bilgi Teknolojisi ve Türkiye, Milli Kùltürler ve Küreselleşme Konferansı (Konya 16-18 Ekim 1998)
- Gündüz Ş. ve Odabaşı F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3(1), 43-48
- Halis,İ.(2002).Öğretim Teknolojileri ve Mataryel Geliştirme.Ankara:Nobel Yayınları
- International Technology Education Association (ITEA), (2007). Standards For Technological Literacy: Content for The Study of Technology, Reston, Virginia: International Technology Education Association.
- Köse, S., Gencer A. S. ve Gezer K. (2007). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakùltesi Dergisi, 1, 44-54
- Middlehurst, R. (1999). New realities for leadership and governance in higher education? Tertiary Education and Management, 5, 307-329.
- Yeşiltaş, E. (2008). II. Dünya Savaşı Sonrasında Dünya’da Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme. Bahri Ata (Ed.). Bilim Teknoloji ve Sosyal Değişme İçinde (ss. 305-342). Ankara: Pegem Yayınları.

YALNIZLIK VE SOSYAL MEDYA KULLANIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Fahri Sezer

Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

İsa Yücel İşgör

Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Sümer Aktan

Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Özet

Günümüz teknolojik gelişmişlik seviyesi bireylerin bir biri ile iletişim kurma şeklini değiştirmiştir. Sosyal medya ise bu iletişim yollarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin yaşamına daha zengin bir iletişim süreci dahil etmek amacı ile kullandığı internet araçları bazen istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Yaşanan olumsuzluklardan bir tanesi de yalnızlaşmadır. Bu çalışmada da bireylerin gündelik yaşamlarında sıkça kullandıkları sosyal medya araçlarının, yalnızlık durumlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 193'ü bayan, 113'ü erkek olmak üzere 306 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Russel, Peplav ve Ferguson (1980) tarafından geliştirilmiş, Demir (1989) tarafından Türkçeye uyarlanmış Ucla Yalnızlık Ölçeği ile Tutgun Ünal (2015) tarafından hazırlanmış 17 maddelik görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sosyal medya kullanımının, bireylerin yalnızlık durumlarını yordadığı göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, yalnızlık, internet.

GİRİŞ

Sosyal ilişkiler insan hayatının temelini oluşturur. Bu nedenle sosyal yaşamda karşılaşılan zorluklar bireyleri olumsuz yönde etkiler. Peplau (1982)'a göre, yalnızlık kişinin var olan sosyal ilişkisi ile arzuladığı sosyal ilişkisi arasındaki farklılık sonucu oluşan kişi için hoş olmayan öznel bir durum; Larose ve diğ. (2002)'ne göre ise, bireylerin sosyal dünyalarındaki öznel, üzücü ve hoş olmayan unsurları içeren bir duygudur. Yalnızlıkla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Peplau (1982) yalnızlıkla ilgili araştırmaların bu kadar çok olmasını konunun ilginç olmasına, çok yaygın olmasına, yaşamı olumsuz etkilemesine, arkadaşlık ve ilişkilerle ilgili yeni bakış açıları ortaya koymasına ve sosyal bilimlerle ilgili yeni açılımlar sağlamasına bağlamaktadır. Hoş olmayan bir durum olarak yalnızlık; genel doyumsuzluk, kaygı, mutsuzluk, utanma, dinlememe gibi durumlarda da bağlantılı görülmektedir (Russell ve ark. , 1980). Psikanalizin fikir babası Freud (1930) yalnızlık hakkında çok az şey söylemiştir. O yalnızlığın çocukluk döneminde başladığına inanmıştır. Fakat çocuklar bunu algılayamazlar. Freud'a göre yalnızlık "okyanus hissi"nde (s.60) o da ego ve hiçlik üzerine kuruludur. Yalnızlık ne zaman ki yaratıcı, üretken ve olgunlaştırıcı olarak görülürse o zaman pozitif olarak düşünülür (Adler, 1993; Moustakas, 2016) ve ne zaman ki fiziksel duygusal veya sosyal yabancılaşma veya kendisinden ve diğerlerinden soyutlanma olursa negatif yalnızlık olarak kabul edilir.

Günümüz toplumlarında insanları yalnızlaştıran etkenlerden biri de sosyal medyadır. Sosyal medya kavramı incelendiğinde alan yazında birçok tanım yer almaktadır. Bazı araştırmacılar sosyal medyayı, kişiler arasındaki karşılıklı etkileşimi destekleyen, ortak ilgi alanlarına sahip bireylerin paylaşımını arttıran ve herkesin kendi kişisel profilini ve iletişim kurmak istediği arkadaş listesini oluşturma şansı veren web tabanlı ortamlar olarak tanımlamaktadır (Boyd, 2003; Vural ve Bat, 2010).

Gençlerin büyük bir çoğunluğu sosyal medyayı aktif bir şekilde kullanmakta ve zamanının büyük bir çoğunluğunu sanal ortamda geçirmektedir. Bu durum günlük yaşam aktivitelerini olumsuz şekilde etkilemektedir. Bazı psikologlara göre, gençler henüz iletişim becerileri gelişmiş olmadan sosyal medyayı kullandıklarında sağlıksız bir kullanım söz konusu olmakla birlikte, arkadaşlarına veya bir topluluğa da oradan mesaj vermektedir. Diğer taraftan, bu tür sanal ortamlar, büyüklerde de aynı şekilde güvensizlik yaratacağı gibi çocuklar için de benzer şekilde etki göstermektedir. Bu platformlarda kişiler, karşısındaki kişilere olduğundan daha abartılı bir şekilde yorumlar yapabilmekte veya yüz yüze söyleyemeyeceği şeyleri söyleyip yıpratabilmektedir. Bu tür durumlarda kişide yetersizlik duygusu oluşmaktadır (Baripoğlu, 2012).

Bireyler sosyal medyayı farklı amaçlarla kullanmaktadır. İletişim kurmak, sosyalleşmek, saygınlık kazanmak, beğenilmek, araştırma yapmak, boş zaman aktivitesi gibi birçok durum örnek verilebilir. Sosyal medya kullanımının bireyler üzerinde önemli etkileri vardır. Kısa sürede yeni ilişkiler kurulup sonlandırılması buna örnektir. Fakat gerçek hayatta ilişkilerin başlayıp bitmesi bu kadar kolay değildir. Sosyal medya bazıları için sosyalleşmeden kaçtığı, kendi kendine yalnız kaldığı, daha çok izleyici olduğu bir ortam iken, başkaları için ise sosyalleşmek, topluluklar içinde takdir edilmek, takip edilmek isteğinin tezahürü şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Ancak bu genellikle sabit kalmamakta, sağlıklı bireyler bazen sosyalleşme bazen de kaçış belirtileri gösterebilmektedir (Hazar, 2011).

Bu doğrultuda çalışmada bireylerin gündelik yaşamlarının önemli ve ayrılmaz bir parçası haline gelen ve sıkça kullandıkları sosyal medya araçlarının, onların yalnızlık durumlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

1. Evren ve Örneklem

Çalışmada nicel ve nitel araştırma yönteminin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Veriler bilişim teknolojilerinden faydalanılarak Google Anketler aracılığıyla elde edilmiş ve toplam 306 bireye ulaşılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan bireylerin 193 kadın (SS:7,49), 113'ü ise erkektir (SS:6,17). Örneklem grubundaki bireylerin yaşları 17'si 18 yaş altı, 90'nı 18-24 yaş arası, 69'u 25-34 yaş aralığında ve 130'u ise 35 yaş üzerindedir.

2. Veri Toplama Araçları

2.1. Ucla Yalnızlık Ölçeği: Bireylerin genel yalnızlık düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ölçek Russel, Peplav ve Ferguson (1980) tarafından geliştirilmiş ve Demir (1989) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Tek alt boyut ve 20 maddeden oluşan bu ölçek 4'lü Likert olarak tasarlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80 en düşük puan ise 20 olup, puanın artması yalnızlık düzeyinin artması anlamına gelmektedir. Ucla Yalnızlık ölçeğinin Cronbach alpha değeri ,75 çıkmıştır.

2.2. Sosyal Medya Kullanım Amaçları Formu: Tutgun Ünal (2015) tarafından hazırlanmış olan ve 17 sorudan oluşan "sosyal medya kullanım amaçları formu" katılımcıların sosyal medya kullanım amaçlarının belirlemesi amacı ile hazırlanmış bir görüşme formudur. Bireylerin sosyal medya kullanım amaçlarını belirlemek için hazırlanmış görüşme formundaki ifadeler (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Sık sık ve (5) Her zaman seçeneklerinden uygun olarak bireylerin tarafından işaretlenerek uygulanmaktadır. Ayrıca, cinsiyet, yaş ve ilişki durumu belirlemek için bilgi formu kullanılmıştır.

3. Verilerin analizi

Veriler Google anketler aracılığıyla sanal ortamdan Türkiye'nin çeşitli illerinden elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS22.0 programında tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t Testi ve Frekans analizi yapılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde bireylerin yalnızlık düzeyinin ve cinsiyet, yaş, ilişki durumu ve sosyal medya kullanım amaçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin analiz sonuçlarına ait bulgulara yer verilmiştir. Örneklem grubundaki bireylerin normallik testine ait betimsel analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Betimsel Analiz Sonuçları

	N	M	SS	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	306	1,369	,4834	,544	-1,715
Yaş	306	3,020	,9715	-,406	-1,152
İlişki Durumu	306	1,386	,4875	,472	-1,789

Tablo 1'de görüldüğü üzere cinsiyet (M=1,369) yaş (M=3,02) ve ilişki durumu (M= 1,386) ortalama değerleri ve çarpıklık-basıklık değerleri dağılımın normal olduğunu göstermektedir.

Örneklem grubundaki bireylerin yalnızlık düzeyinin cinsiyet göre farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek amacı ile t testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yalnızlık düzeyi ve cinsiyet t Testi sonuçları

	N	X	SS	t	p
Kadın	193	38	7,49	0,476	0,635
Erkek	113	50	6,17		

(sd=304, p>0,05)

Tablo 2'de görüldüğü üzere yalnızlık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Kadınların (X=38) yalnızlık düzeyi ortalamsı erkeklerinkinden (X=50) düşük olmasına karşın farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (t=,476; p>0,05).

Örneklem grubundaki bireylerin yalnızlık düzeylerinin ilişki durumuna göre farklılaşmadığını belirlemek amacı ile t testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yalnızlık düzeyi ve ilişki durumu t Testi sonuçları

	N	X	SS	t	p
İlişkisi var	188	37	6.37	-1.896	0.059
İlişkisi yok	118	39	7.88		

(sd=304, p>0,05)

Tablo 3'te görüldüğü üzere örneklem grubundaki bireylerin yalnızlık düzeyleri ile ilişki durumu karşılaştırıldığında romantik bir ilişki yaşayan bireylerin yalnızlık düzeylerinin (X=37) ilişkisi olmayanlara göre (X=39) düşük olduğu görülmüştür. Ancak ortaya çıkan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (t:-1,896; p>0,05).

Tablo 4'te örneklem grubuna ait bireylerin yalnızlık düzeylerinin yaş değişkenine göre anova sonuçlarına ait ilişkisel analiz sonuçları yer almaktadır.

Örneklem grubundaki bireylerin yalnızlık düzeylerinin sosyal medyayı sohbet etmek amaçlı kullanma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 4: Yalnızlık ve sosyal medyada sohbet etme süresi Anova sonuçları

	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	30.166	4	7.541	0.151	0.962
Grup içi	15032.008	301	49.940		
Toplam	15062.173	305			

(sd=301, p>0,05)

Tablo 4'te görüldüğü üzere örneklem grubundaki bireylerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal medyayı sohbet etmede kullanma süreleri arasında ($F_{(4-305)}=0.151$, $p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Örneklem grubundaki bireylerin sosyal medyayı iletişimde oldukları diğer bireylerle konuşmak amacı ile ne sıklıkla kullandıkları sorusu yönlendirilmiş ve verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 4.1. 'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Sosyal medyayı sohbet etmek amaçlı kullanma süresi

	f	%
Hiçbir zaman	17	5.6
Nadiren	55	18
Bazen	90	29.4
Sık sık	89	29.1
Her zaman	55	18

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere katılımcılardan 17'si (%5.6), sosyal medyayı sohbet etmek amacı ile hiçbir zaman kullanmadıklarını, 55'nin (%18) nadiren, 90'nın (%29,4) bazen, 89'nun (%29.1) sık sık ve 55'nin (%18) ise her zaman kullandıkları ifadesini belirttikleri görülmüştür. Bu bulgu sosyal medyayı sohbet etmek amacı ile kullanan bireylerin oranının azımsanmayacak düzeyde olduğunu göstermektedir.

Örneklem grubundaki bireylerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal medyayı yeni kişiler ile tanışma amaçlı kullanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yalnızlık ve sosyal medyayı yeni kişiler ile tanışma amaçlı kullanma Anova sonuçları

	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	324.240	4	81.060	1.656	0.160
Grup içi	14737.933	301	48.963		
Toplam	15062.173	305			

(sd: 302, P>0.05)

Tablo 5'te görüldüğü üzere örneklem grubundaki bireylerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal medyayı yeni kişiler ile tanışma amaçlı kullanma arasında ($F_{(4-305)}=1.656$, $p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Örneklem grubundaki bireylerin sosyal medyayı yeni kişiler ile tanışma amacı ile ne sıklıkla kullandıkları sorusu yönlendirilmiş ve verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 5.1. 'de verilmiştir.

Tablo 5.1. Sosyal medyayı yeni kişiler ile tanışma amaçlı kullanma durumu

	f	%
Hiçbir zaman	166	54.2
Nadiren	81	26.5
Bazen	34	11.1
Sık sık	18	5.9
Her zaman	7	2.3

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 5.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubundaki bireylerin sosyal medyayı yeni kişilerle tanışmak amaçlı hiç kullanmayan 166 kişi (%54.2), nadiren kullanan 81 kişi (%26.5), bazen kullanan 34 kişi (%11.1), sık sık kullanan 18 kişi (%5.9) ve her zaman kullanan 7 kişi (%2.3) bulunmaktadır. Bu bulgu örneklem grubundaki bireylerin yeni kişiler ile tanışmak amacı ile sosyal medyayı kullanma oranlarının düşük olduğunu göstermekte, sosyal ilişkilerini toplumsal boyutta yürütmeyi tercih ettiklerini göstermektedir.

Örneklem grubundaki bireylerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal medyayı sosyal mecrada tanınmak amaçlı kullanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yalnızlık ve sosyal medyayı sosyal mecrada tanınmak amaçlı kullanma Anova sonuçları

	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	392.523	4	98.131	2.014	0.093
Grup içi	14669.650	301	48.736		
Toplam	15062.173	305			

(sd=301, p>0.05)

Tablo 6'da görüldüğü üzere örneklem grubundaki bireylerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal medyayı sosyal mecrada tanınmak amaçlı kullanma durumları arasında ($F_{(4-305)}=2.014$, $p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Örneklem grubundaki bireylerin sosyal medyayı sosyal mecrada tanınmak amacı ile ne sıklıkla kullandıkları sorusu yönlendirilmiş ve verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 6.1. 'de verilmiştir.

Tablo 6.1. Sosyal medyayı sosyal mecrada tanınmak amaçlı kullanma durumu

	f	%
Hiçbir zaman	167	54.6
Nadiren	67	21.9
Bazen	42	13.7
Sık sık	19	6.2
Her zaman	11	3.6

Tablo 6.1'de görüldüğü üzere sosyal medyayı sosyal mecrada diğer insanlar tarafından tanınmak amaçlı hiçbir şekilde kullanmadığını söyleyen bireylerin sayısı (f=167, %54,6), nadiren kullanan (f=67, %21,9), bazen kullanan (f=42 %13,7), sık sık kullanan (f=19, %6,2) ve her zaman kullananlara (f=11, %3,6) göre yüksektir. Bu durum bireylerin sosyal medyayı tanınmak amacı ile sıkça kullanma eğiliminde olmadıklarını göstermektedir.

Örneklem grubundaki bireylerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal medyayı oyun oynama amaçlı kullanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Yalnızlık ve sosyal medyayı oyun oynama amaçlı kullanma Anova sonuçları

	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi
Gruplar arası	24.385	4	6.096	0.122	0.975
Grup içi	15037.788	301	49.959		
Toplam	15062.173	305			

(sd:301, p>0.05)

Tablo 7'de görüldüğü üzere örneklem grubundaki bireylerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal medyayı oyun oynama amaçlı kullanma durumları arasında ($F_{(4-305)}=0.122$, $p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Örneklem grubundaki bireylerin sosyal medyayı oyun

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

oynama amacı ile ne sıklıkla kullandıkları sorusu yönlendirilmiş ve verdikleri cevapların frekans ve yüzdelikleri Tablo 7.1.'de verilmiştir.

Tablo 7.1. Sosyal medyayı oyun oynama amaçlı kullanma durumu

	f	%
Hiçbir zaman	123	40,2
Nadiren	55	18
Bazen	61	19,9
Sık sık	35	11,4
Her zaman	32	10,5

Tablo 7.1'de görüldüğü üzere sosyal medyayı oyun oynamak amacıyla hiçbir zaman kullanmadığını belirten 123 (% 40,2), nadiren kullandığını belirten 55 (%18), bazen kullanan 61 (%19,9), sık sık kullanan 35 (%11,4) ve her zaman kullandığını belirten 32 kişi (%10,5) katılımcı bulunmaktadır. Bu bulgu katılımcıların çoğunun nadiren de olsa sosyal medyayı oyun oynama amaçlı kullandıklarını, sosyal medyanın yoğun olarak kullanılmasının nedenlerinden birinin de bu alışkanlığın bulunduğu söylenebilir.

Örneklem grubundaki bireylerin yalnızlık düzeylerinin sosyal medyayı takip ettikleri kişi veya arkadaşlarının sayfalarına yorum/beğeni yapma amaçlı kullanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Yalnızlık ve sosyal medyayı yorum/beğeni amaçlı kullanma Anova sonuçları

	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi	Post Hoc Testi (LSD)
Gruplar arası	588,946	4	147.237			
Grup içi	14473.227	301	48.084	3.062	0.017	1 > 2,3,4,5
Toplam	15062.173	305				

(sd:301, p<0.05)

Tablo 8'de görüldüğü üzere sosyal medyayı başkalarının durumlarına yorum yazmak, beğenmek amacıyla kullanan bireylerin yalnızlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($F_{(4-305)}=3,062$; $p<0.05$). Sosyal medyayı yorum/beğeni amaçlı kullanım düzeyi ve yalnızlık arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD Post Hoc Testi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde sosyal medyayı başkalarının durumlarına yorum/beğeni yapmak amacıyla hiç kullanmayan bireylerin yalnızlık düzeylerinin ($X= 41.53$ $SS=7.4$), nadiren kullanan ($X= 37.14$, $SS=6.4$), bazen kullanan ($X= 38.48$, $SS=6.8$), sık sık kullanan ($X= 38.17$, $SS=6.5$) ve her zaman kullanan bireylere ($X= 36.86$, $SS=9$) göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Örneklem grubundaki bireylerin sosyal medyayı yorum/beğeni amacı ile ne sıklıkla kullandıkları sorusu yönlendirilmiş ve verdikleri cevapların frekans ve yüzdelikleri Tablo 8.1.'de verilmiştir.

Tablo 8.1. Sosyal medyayı yorum/beğeni amaçlı kullanma durumu

	f	%
Hiçbir zaman	41	13,4
Nadiren	83	27,1
Bazen	104	34
Sık sık	56	18,3
Her zaman	22	7,2

Tablo 8.1'de görüldüğü üzere sosyal medyayı başkalarının durumlarına yorum/beğeni yapma amacıyla hiçbir zaman kullanmadığını belirten 41 (%13,4), nadiren kullanan 83 (%27,1), bazen kullanan 104 (%34), sık sık kullanan 56 (%18,3) ve her zaman kullanan 22 (%7,2) katılımcı bulunmaktadır. Bu durum sosyal medya kullanım amaçları arasında diğerleri ile

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

sanal ortamda sosyal ilişkiye girmek amacı ile yorum/beğeni yapmanın önemli bir davranış biçimi olduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük bir bölümünün bu eğilimde olması bunu doğrulamaktadır.

Örneklem grubundaki bireylerin yalnızlık düzeylerinin sosyal medyayı ilgisini çeken gruplara üye olmak veya bir grubu takip etmek amaçlı kullanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Yalnızlık ve sosyal medyayı grup üyeliği/grup takibi amaçlı kullanma Anova sonuçları

	Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi	Post Hoc Testi (LSD)
Gruplar arası	591,242	4	147,810	3,075	0,017	1>2,3,4,5
Grup içi	14470,932	301	48,076			
Toplam	15062,173	305				

(sd:301, p<0,05)

Tablo 9'da görüldüğü üzere sosyal medyayı ilgisini çeken gruplara üye olmak veya bir grubu takip etmek amaçlı amacıyla kullanan bireylerin yalnızlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($F_{(4-305)}=3,075$; $p<0.05$). Sosyal medyayı gruba üyelik/grup takibi amaçlı kullanım düzeyi ve yalnızlık arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD Post Hoc Testi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde sosyal medyayı ilgisini çeken gruplara üye olmak veya bir grubu takip etmek amacıyla hiç kullanmayan bireylerin yalnızlık düzeylerinin ($X=41$, $SS=7.1$), nadiren kullanan ($X=36$, $SS=5.7$), bazen kullanan ($X=38$, $SS=6$), sık sık kullanan ($X=38.74$, $SS=7.2$) ve her zaman kullanan bireylere ($X=37.17$, $SS=7.57$) göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Örneklem grubundaki bireylerin sosyal medyayı ilgisini çeken gruplara üye olmak veya bir grubu takip etmek amacı ile ne sıklıkla kullandıkları sorusu yönlendirilmiş ve verdikleri cevapların frekans ve yüzdelikleri Tablo 9.1.'de verilmiştir.

Tablo 9.1. Sosyal medyayı grup üyeliği/grup takibi amaçlı kullanma durumu

	F	%
Hiçbir zaman	45	14,7
Nadiren	56	18,3
Bazen	89	29,1
Sık sık	71	23,2
Her zaman	45	14,7

Tablo 9.1.'de görüldüğü üzere sosyal medyayı ilgisini çeken gruplara üye olmak veya bir grubu takip etmek amacıyla hiçbir zaman kullanmadığı ifade eden 45 (%14,7), nadiren kullanan 56 (%18,3), bazen kullanan 89 (%29,1), sık sık kullanan 71 (%23) ve her zaman kullandığını belirten 45 (%14,7) katılımcı bulunmaktadır. Bu bulgu sosyal medyanın kullanım amaçları arasında grup üyeliği/grup takibinin önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Örneklem grubundaki bireylerin yalnızlık düzeylerinin sosyal medyayı bilgiye ulaşmak\haber araştırmak amaçlı kullanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 10. Yalnızlık ve sosyal medyayı bilgiye ulaşmak\haber araştırmak amaçlı kullanma Anova sonuçları

	Kareler toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	Önem Düzeyi	Post Hoc Testi(LSD)
Gruplar arası	583,579	4	145,895	3,033	0,018	1>2,3,4,5
Grup içi	14478,595	301	48,102			
Toplam	15062,173	305				

(sd:301, p<0,05)

Tablo 10'da görüldüğü üzere sosyal medyayı bilgiye ulaşmak\haber araştırmak amacıyla kullanan bireylerin yalnızlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($F_{(4-305)}=3,033$; $p<0,05$). Sosyal medyayı bilgiye ulaşmak\haber araştırmak amaçlı kullanım düzeyi ve yalnızlık arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD Post Hoc Testi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde sosyal medyayı bilgiye ulaşmak\haber araştırmak amacı ile hiç kullanmayan bireylerin yalnızlık düzeylerinin ($X=44$, $SS=8,5$), nadiren kullanan ($X=37$, $SS=8$), bazen kullanan ($X=39$, $SS=7,4$), sık sık kullanan ($X=38$, $SS=6,3$) ve her zaman kullanan bireylere ($X=37$, $SS=6,7$) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Örneklem grubundaki bireylerin sosyal medyayı bilgiye ulaşmak\haber araştırmak amacı ile ne sıklıkla kullandıkları sorusu yönlendirilmiş ve verdikleri cevapların frekans ve yüzdelikleri Tablo 10.1.'de verilmiştir.

Tablo 10.1. Sosyal medyayı bilgiye ulaşmak\haber araştırmak amaçlı kullanma durumu

	F	%
Hiçbir zaman	8	2,6
Nadiren	12	3,9
Bazen	79	25,8
Sık sık	97	31,7
Her zaman	110	35,9

Tablo 10.1.'de görüldüğü üzere sosyal medyayı ilgi bilgiye ulaşmak\haber araştırmak amacıyla hiçbir zaman kullanmadığı ifade eden 8 (%2,6), nadiren kullanan 12 (%3,9), bazen kullanan 79 (%25,8), sık sık kullanan 97 (%31,7) ve her zaman kullandığını belirten 110 (%35,9) katılımcı bulunmaktadır. Bu bulgu sosyal medyanın katılımcıların kendi ifadeleri ile en fazla bilgiye ulaşmak\haber araştırmak amaçlı kullanıldığını göstermektedir. Neredeyse katılımcıların tamamının sosyal medyayı bilgiye ulaşmak\haber araştırmak amaçlı kullandığını ifade etmesi farklı bilgiye ulaşmak\haber araştırmak (haber siteleri, akademik dergi sayfaları vb) yöntemlerinin olmasına karşın manidardır.

Örneklem grubundaki bireylerin yalnızlık düzeyleri ile sosyal medyayı mevcut arkadaşlarıyla iletişimi devam ettirmek amaçlı kullanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Yalnızlık ve sosyal medyayı arkadaşlarıyla iletişim kurma amaçlı kullanma Anova sonuçları

	Kareler toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	Önem Düzeyi	Post Hoc Testi
Gruplar arası	701,622	4	175,406	3,677	0,006	2,3>4,5
Grup içi	14360,551	301	47,709			
Toplam	15062,173	305				

(sd:301, p<0,05)

Tablo 11'de görüldüğü üzere sosyal medyayı mevcut arkadaşlarıyla iletişimi devam ettirmek amacıyla kullanan bireylerin yalnızlık düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($F_{(4-305)}=3,677$; $p<0,05$). Sosyal medyayı arkadaşlarıyla iletişim kurma amaçlı kullanım düzeyi

ve yalnızlık arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD Post Hoc Testi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde sosyal medyayı arkadaşlarıyla iletişim kurma amacı ile nadiren kullanan ($X= 42$, $SS=9.4$), ve bazen kullanan ($X= 40$, $SS=7$), bireylerin yalnızlık düzeylerinin, sık sık kullanan ($X= 37$, $SS=6.3$) ve her zaman kullanan bireylere ($X= 37$, $SS=7.1$) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Örneklem grubundaki bireylerin sosyal medyayı arkadaşlarıyla iletişimi devam ettirmek amacı ile ne sıklıkla kullandıkları sorusu yönlendirilmiş ve verdikleri cevapların frekans ve yüzdelikleri Tablo 11.1.'de verilmiştir.

Tablo 11.1. Sosyal medyayı arkadaşlarıyla iletişim kurma amaçlı kullanma durumu

	F	%
Hiçbir zaman	6	2
Nadiren	11	3,6
Bazen	48	15,7
Sık sık	115	37,6
Her zaman	126	41,2

Tablo 11.1.'de görüldüğü üzere sosyal medyayı arkadaşlarıyla iletişim kurma amacıyla hiçbir zaman kullanmadığı ifade eden 6 (%2), nadiren kullanan 11 (%3,6), bazen kullanan 48 (%15,7), sık sık kullanan 115 (%37,6) ve her zaman kullanan 126 (%41,2) katılımcı bulunmaktadır. Bu bulgu sosyal medyanın yoğun bir şekilde arkadaşlarıyla iletişim kurma amaçlı kullanıldığını göstermektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada da bireylerin gündelik yaşamlarında sıkça kullandıkları sosyal medya araçlarının, yalnızlık durumlarını ne şekilde yordadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda yapılan analiz sonuçlarından elde edilen bulgular sosyal medya kullanım amacı ile yalnızlık düzeyi arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda yalnızlık düzeyi ile demografik değişkenler olan cinsiyet, yaş, ilişki durumu arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Sosyal medyayı başkalarının durumlarına yorum yazmak veya beğenmek amacıyla kullanmayan bireylerin yalnızlık düzeylerinin diğer bireylere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal medyayı ilgi çeken gruplara üye olmak veya bir grubu takip etmek amacıyla kullanmayan bireylerin yalnızlık düzeylerinin diğer bireylere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular bireyin sosyal medyayı diğer insanlarla etkileşime geçme amaçlı kullanmasının yalnızlık duygusunun üstesinde gelmesinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Birey kendisini sosyal mecra da olsa birilerine göstererek, onunla iletişime geçerek yalnızlık durumu ile baş etmeye çalışıyor olabilir.

Sosyal medyayı bilgi/haber araştırmak amacıyla kullanmayan bireylerin yalnızlık düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu, sosyal medyayı mevcut arkadaşlarıyla iletişimini devam ettirmek amacıyla nadiren ve bazen kullanan bireylerin yalnızlık düzeyleri; sık sık ve her zaman kullanan bireylere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu durum sosyal medyayı bilgi kaynağı olarak görmeyen bireylerin daha yalnız hissettiği sonucunu vermektedir.

Günümüz toplumlarında teknolojinin gelişmesiyle birlikte sosyal medya kullanım düzeyi artmaktadır. Sosyal medyanın birbirinden uzakta yaşayan insanlar arasında bir iletişim ağı olarak kullanılmaktadır ve bu sayede bireylerin kendilerini daha az yalnız hissetmelerini sağlamaktadır. Bireyler yaşamlarındaki, yalnızlıklarını gidermek, zevk almak, çalışmalarını veya yapılması gereken işleri ihmal ederek sosyal medyada daha fazla vakit geçirmek gibi amaçlarını gerçekleştirmek için bireyler, sosyal medyada sohbet etmeye, oyun oynamaya,

müzik dinlemeye/paylaşmaya, beğendiği nesneleri paylaşmaya sıklıkla yönelmektedir. Araştırmamızda elde edilen bulgular da bu yöndedir. Bu durumdaki bireylerin yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaması sosyal medyadaki davranışları ve söz konusu aktiviteleri ile açıklanabilir.

KAYNAKÇA

- Adler, G. (1993). The psychotherapy of core borderline psychopathology. *American Journal of Psychotherapy*, 47(2), 194-205.
- Akyazı, E., & Ünal, A. T. (2013). İletişim fakültesi öğrencilerinin amaç, benimseme, yalnızlık düzeyi ilişkisi bağlamında sosyal ağları kullanımı. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 3(6).
- Baripoğlu, S. (2012). Facebook ve Twitter davranış bozukluğu yapıyor mu?. <https://www.e-psikiyatri.com/facebook-ve-twitter-davranis-bozuklugu-yapiyor-mu-33945> Erişim tarihi, 12.03.2019.
- Boyd, R. W. (2003). *Nonlinear optics*. Elsevier.
- Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Psikoloji dergisi*, 7(23), 14-18.
- Eskin, M. (2001). Ergenlikte yalnızlık, baş etme yöntemleri ve yalnızlığın intihar davranışı ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4(5), 5-11.
- Freud, S. (1930). Das Unbehagen in der Kultur, vert. *Civilisation and its Discontents*, *Standard Edition*, 21, 59-145.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı-bir alan çalışması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32(1), 151-76.
- Köroğlu, O., & Tutgun Ünal, A. (2013). Öğretmen adaylarının sosyal ağları benimseme düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. I. *Ulusal Yeni Medya Kongresi*, 7-8.
- Larose, G., Chênevert, R., Moutoglis, P., Gagné, S., Piché, Y., & Vierheilig, H. (2002). Flavonoid levels in roots of *Medicago sativa* are modulated by the developmental stage of the symbiosis and the root colonizing arbuscular mycorrhizal fungus. *Journal of Plant Physiology*, 159(12), 1329-1339.
- Moustakas, C. E. (2016). *Loneliness*. Pickle Partners Publishing.
- Peplau, L. A. (1982). Perspective on loneliness. *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*.
- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of personality and social psychology*, 39(3), 472.
- Vural, Z., & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 5(20), 3348-3382.
- Tutgun Ünal, A. (2015). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Yayınlanmış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.

İNTERNET VE BİLGİSAYAR KULLANIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Fahri Sezer

Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

İsa Yücel İşgör

Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Mehmet Akif Erdener

Dr. Öğr. Üy., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Özet

Bilimde ve teknolojiadaki gelişmelerin hızla devam ettiği ve yaşamımıza kontrol edilemez bir şekilde girdiği bu dönemde, cep telefonları, bilgisayarlar ve internet teknolojilerinin hayatımızda vazgeçilmez bir yer edindiği bilinen, ancak kabul etmekte zorlandığımız bir gerçektir. Bu gerçek bilgisayar ve interneti doğru bir şekilde kullanıp kullanmadığımız ve ortaya çıkabilecek sorunlar ile baş edip edemeyeceğimiz gibi soruları çok daha fazla akla getirmeye başlamamıza neden olmaktadır. Bu çalışmada da Türkiye’de bilgisayar ve internet kullanım alışkanlıklarımızın neler olduğu ortaya konulmuş, yanlış kullanımın ortaya çıkarabileceği sorunlar ile nasıl baş edilebileceği tartışılmıştır. Çalışma mevcut verilerin derlenmesi ve yapılmış araştırmalardan elde edilmiş bulguların tartışılması üzerine inşa edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda Türkiye’de bilgisayar ve internet kullanım oranının hızla arttığı ve buna bağlı olarak kişiler arası ilişkilerde, ebeveyn çocuk etkileşimde, iş ve eğitim yaşamında problem yaşayan bireylerin sayısında çoğaldığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: bilgisayar, internet, bağımlılık, bilgisayar oyunu.

GİRİŞ

Günümüz dünyasında bilimsel ve teknolojik gelişmelerdeki ilerlemenin hızla arttığı ve aynı hızla günlük yaşamımıza girdiği bu süreçte, bireyler için cep telefonları, bilgisayarlar ve internet teknolojileri yaşamında vazgeçilmez bir yer edinmiştir. Bu durum hayatımızda birçok alanda kolaylık sağlasa da, bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanımının yaşamımıza birçok problemi de beraberinde getirmekte olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir. Bu durum yapılmış birçok bilimsel çalışmada dile getirilmiş (Cengizhan, 2005; Sezer ve Sağay, 2014; Erdener, Sezer ve Tezci, 2017) olsa da ancak faydaları kadar zararlarının da aynı oranda artış göstermeye devam ettiği gözlenmektedir. Özellikle okul çağındaki gençlerde oldukça sık görülen aşırı şekilde internet/bilgisayar kullanımı, onların psikolojik (Sezer ve İşgör, 2017) ve bedensel gelişimlerini, sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyerek akademik başarılarını düşürebilmektedir (Bilgi, 2005; Sezer ve Sağay, 2014; Sezer, 2016).

Yaşanılan sorunların kronik hale gelmesinde etkili olan temel faktör bireylerin bu alışkanlıklarının bağımlılığa dönüşmesidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanmada “bağımlılık” kavramının tanımının iyi yapılarak nedenlerinin ve çözüm önerilerinin ortaya konulması önem taşımaktadır.

Bağımlılık kişinin kullandığı bir nesne veya yaptığı bir eylem üzerinde, kontrolünü kaybetmesi ve onsuz yaşamını sürdürememeye başlaması (Olca,2018; Günüş ve Kayrı, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Ancak buradaki tanımda yer alan temel vurgu bağımlılığın herhangi bir nesne ya da eylem şeklinde olmasıdır. Madde kullanımında olduğu gibi teknoloji kullanımında da bağımlılık aynı anlamda kullanılmaktadır. Bu yönü ile bilgisayar ve ona bağlı teknolojilerin kullanımı bireyler için çok fazla ilgi çekici ve eğlenceli ortamlardan birisi olmuştur. Günümüzde ise artık bilgisayar ve ona bağlı teknolojilerin kullanımı ile ortaya çıkan oyunların özellikle çocuklar ve gençler arasında bağımlık düzeyine ulaştığı (Şahin ve

Tuğrul, 2012; Sezer ve Sağay, 2014; Karaca ve ark., 2016) yapılan çalışmalarda sıkça vurgulanmaya başlanmıştır.

Tanımlama ölçütlerine göre teknolojik oyun bağımlılığının tanımı ile ilgili olarak Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı-5 (DSM 5)'in üçüncü araştırma ekinde dijital oyun bağımlılığı, internette oyun oynama bozuklukları (Internet Gaming Disorder) olarak ele alınmıştır (Irmak ve Erdoğan, 2016). Horzum (2011), teknolojik oyun bağımlılığını çocuğun uzun süre oyun oynamayı devam ettirmesi, oyunu gerçek hayatıyla ilişkilendirmesi, oyunu oynamaktan dolayı görevlerini aksatması ve oyun oynamayı başka etkinliklere tercih etmesi gibi sonuçlar doğuran bir durum olarak aktarmıştır. Griffiths (2002) bilgisayar oyun bağımlılığını “teknoloji bağımlılığı” olarak betimlemektedir.

Bireylerin yaşamının ayrılmaz parçası olan bilgi iletişim araçlarının oyun bağımlılığına yol açması gibi sosyal medya gibi internet kullanım ortamlarının da ciddi sorunlara yol açtığı bilinmektedir. Özellikle gözde sosyal medya uygulamaları (facebook, twitter, instagram vb) bireylerin sosyal dünyada görünürlüğü artırma çabalarının en sık sergiledikleri araçlar olmuştur. Bu yönü ile sosyal medya uygulamaları artık sadece bireylerin bir birleri ile iletişimi sağlamamakta, oyun oynama, bilgi edinme, arama yapma gibi birçok ihtiyaca da cevap vermeye başlamıştır. Buda bireylerin sosyal medya ortamında daha fazla zaman harcamalarına etki etmeye başlamıştır.

Bu çalışmada da Türkiye’de bilgisayar ve buna bağlı teknolojilerin bireylere sunduğu imkânların insan yaşamını da nasıl bir yer edindiği ve ortaya çıkardığı sonuçların neler olduğu ele alınmıştır. Bu doğrultuda mevcut araştırma sonuçlarından elde edilmiş bulgular ile TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) verileri karşılaştırılmış ve ortaya çıkan tablo sunulmuştur (TÜİK, 2019). Bu yönü ile çalışmadan elde edilmiş bulguların bireylerin bilgisayar ve buna bağlı teknolojileri kullanım alışkanlıkları ve oranları hakkında farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada, Türkiye’de bilgisayar ve ona bağlı teknolojilerinin kullanılma sıklığı ve kullanılma alışkanlıklarının ortaya konulması ile bu eğilimlerin ortaya çıkardığı sorunların neler olduğunun betimlemesi hedeflendiği için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte veya halen varlığını sürdüren bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, F. (2017). Bu yönü ile çalışmada kullanılan veriler daha önceden var olan bir durumun farklı veriler ile yeniden ele alınıp değerlendirilmesi ile şekillendirilip yorumlanmıştır.

İşlem ve verilerin çözümlenmesi

Bu çalışmada bireylerin bilgisayar ve ona bağlı teknolojileri kullanma sıklıkları ve kullanma alışkanlıkları ile ilgili var olan istatistiki verilerin yeniden çözümlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) tarafından Türkiye’de yapılmış bilgisayar ve ona bağlı teknolojileri kullanma sıklıkları ile ilgili genel tarama sonuçları incelenmiştir. Bu veriler çalışmanın amacına uygun olarak ayrı ayrı tablolaştırılmış, frekans ve yüzde değerler ile sunulmuştur. Bunun yanı sıra literatürde internet, oyun, bilgisayar bağımlılığı ve yaşattıkları sorun ile ilgili çalışmaların sonuçlarından elde edilen bulgular bir havuzda toplanmış ve veriler nitel yol ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırılmış, yüzde ve frekans değerler göz önüne alınarak yorumlanmıştır.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) tarafından Türkiye’de yapılmış bilgisayar ve ona bağlı teknolojileri kullanma sıklıkları ile ilgili bulgulara yer verilmiş ve yorumlanmıştır. Daha sonra Türkiye’de bilgisayar oyunları ve sosyal medya kullanımı ile ilgili istatistiki veriler ele alınmış ve yorumlanmıştır.

TÜİK’nun (Türkiye İstatistik Kurumu) 2004-2018 yılları arasında yaptığı bilişim teknolojileri kullanımı araştırmasının hanelerde bilişim teknolojileri kullanımı ile ilgili verileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Hanelerde Bilişim Teknolojileri Kullanımı, 2004-2018

	2004	2005	2006 (*)	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Bilgisayar Kullanımı	23,6	22,9	-	33,4	38,0	40,1	43,2	46,4	48,7	49,9	53,5	54,8	54,9	56,6	59,6
Erkek	31,1	30,0	-	42,7	47,8	50,5	53,4	56,1	59,0	60,2	62,7	64,0	64,1	65,7	68,6
Kadın	16,2	15,9	-	23,7	28,5	30,0	33,2	36,9	38,5	39,8	44,3	45,6	45,9	47,7	50,6
İnternet Kullanımı	18,8	17,6	-	30,1	35,9	38,1	41,6	45,0	47,4	48,9	53,8	55,9	61,2	66,8	72,9
Erkek	25,7	24,0	-	39,2	45,4	48,6	51,8	54,9	58,1	59,3	63,5	65,8	70,5	75,1	80,4
Kadın	12,1	11,1	-	20,7	26,6	28,0	31,7	35,3	37,0	38,7	44,1	46,1	51,9	58,7	65,5
Hanelerde İnternet erişimi	7,0	8,7	-	19,7	25,4	30,0	41,6	42,9	47,2	49,1	60,2	69,5	76,3	80,7	83,8

(*) Araştırma 2006 yılında yapılmamıştır.

Kaynak: TÜİK, Hane halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2004-2018

Tablo 1’de görüldüğü gibi Türkiye’de bilgisayar kullanımı ve internet erişimi oranının yıllara göre arttığı belirlenmiştir. Bu veriler incelendiğinde hanelerde hem bilgisayar kullanımı hem de internet erişimi oranlarında yıllara göre bir artış olmuş ve bu artış cinsiyete göre incelendiğinde erkeklerin daha fazla bilgisayar kullanımı ve internet erişimi imkânına sahip olduğu saptanmıştır.

Türkiye’de 16-74 yaş bireylerin 2004-2018 yılları arasında eğitim durumuna ve cinsiyetine göre bilgisayar kullanım oranları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. bireylerin eğitim durumuna ve cinsiyetine göre bilgisayar ve internet kullanım oranları

Bilgisayar	Bir okul bitirmede							İlköğretim / Ortaokul veya mesleki ortaokul			Lise veya Mesleki lise			Üniversite / master / doktora		
	Yıl	Tpl	E	K	Tpl	E	K	Tpl	E	K	Tpl	E	K	Tpl	E	K
	2004	0,9	2,6	0,4	2,2	3,7	0,7	24,1	29,2	15,9	37,8	45,6	27,4	69,7	71,4	67,1
	2005	0,6	1,3	0,4	2,9	4,8	1,2	21,4	24,0	16,9	41,8	45,6	35,8	69,9	73,0	64,9
	2007	1,0	3,1	0,3	8,0	10,6	5,3	37,9	42,8	30,1	64,6	71,5	54,2	84,4	85,7	82,4
	2008	2,5	7,1	1,2	11,5	16,4	7,1	44,0	48,3	38,3	67,3	72,4	60,2	87,2	88,3	85,5
	2009	2,6	7,0	1,3	12,8	16,3	9,3	55,3	61,1	47,1	72,4	77,5	64,6	88,5	89,8	86,7
	2010	3,4	9,8	1,6	15,3	20,3	10,6	56,6	62,5	48,5	71,8	74,3	68,2	90,4	90,8	89,9
	2011	3,3	7,8	1,9	17,2	21,7	12,9	60,2	66,1	52,6	75,6	77,8	72,6	92,3	92,8	91,4
	2012	3,5	9,6	1,7	18,7	23,1	14,5	58,7	64,5	51,0	77,3	80,5	72,4	93,3	93,7	92,7
2013	3,0	6,8	1,9	19,0	24,0	14,2	61,3	67,3	53,3	75,9	78,2	72,5	92,4	92,6	92,1	
2014	3,2	8,8	1,6	21,1	25,9	16,5	60,8	64,4	56,0	77,2	79,1	74,7	92,9	92,9	92,8	
2015	4,0	7,4	3,1	21,0	24,4	17,6	59,0	65,2	50,9	74,1	75,4	72,1	91,7	92,0	91,2	
2016	2,9	6,0	2,1	18,8	22,2	15,5	54,2	59,2	47,9	72,2	74,9	68,5	90,6	91,8	89,0	
2017	3,6	7,8	2,4	17,7	20,3	15,3	53,1	58,4	46,3	68,2	71,4	63,8	89,7	91,4	87,4	
2018	3,5	7,2	2,4	18,8	22,1	15,7	52,6	57,1	46,7	67,6	70,5	63,6	89,1	90,8	87,0	

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

İnternet	2004	0,7	2,0	0,2	1,3	2,3	0,4	17,6	22,5	9,5	29,8	37,7	19,3	60,1	61,4	58,0
	2005	0,4	1,0	0,2	1,7	3,1	0,3	15,1	18,3	9,8	32,9	36,5	27,1	62,6	65,7	57,9
	2007	0,8	2,6	0,2	6,4	9,0	3,9	31,3	36,4	23,3	59,8	66,8	49,1	82,7	83,9	80,7
	2008	2,1	6,5	0,8	9,8	14,0	5,9	41,1	45,2	35,6	64,4	69,7	57,0	86,6	87,6	85,1
	2009	2,1	5,6	1,1	11,1	14,5	7,7	52,4	58,6	43,5	70,6	76,0	62,4	87,7	89,0	85,8
	2010	2,8	8,7	1,1	14,0	18,7	9,6	54,0	59,7	46,2	69,9	72,1	66,6	89,6	90,1	88,8
	2011	2,8	6,8	1,6	15,7	20,0	11,5	57,7	63,8	49,7	73,3	75,6	70,2	91,0	91,5	90,3
	2012	3,5	10,0	1,6	17,7	22,0	13,5	57,6	63,8	49,4	76,4	79,7	71,3	93,0	93,1	92,8
	2013	2,6	6,1	1,5	17,9	22,5	13,4	59,4	65,9	50,7	74,5	76,5	71,6	91,7	91,9	91,4
	2014	3,2	9,0	1,6	22,4	28,2	17,0	64,3	69,0	58,1	79,2	81,1	76,7	93,6	93,7	93,5
	2015	6,1	11,7	4,6	25,9	31,2	20,9	67,2	73,5	58,9	80,6	81,7	78,8	94,1	94,0	94,3
	2016	7,4	14,1	5,6	34,7	40,1	29,3	75,8	79,9	70,5	86,4	86,8	85,9	95,6	95,6	95,7
	2017	12,2	19,6	10,0	43,0	46,5	39,8	82,0	84,2	79,1	89,8	90,3	89,0	97,0	96,9	97,3
	2018	16,2	25,4	13,6	54,0	57,3	50,9	86,5	87,6	84,9	92,3	91,7	93,2	97,7	97,6	98,0

Kaynak: TÜİK, Hane halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2004-2018

Tablo 2 incelendiğinde yıllara göre bilgisayar ve internet kullanım oranlarının arttığı görülmektedir. Aynı zamanda eğitim seviyesinin artması ile birlikte bilgisayar/internet kullanımının da arttığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kadınların bilgisayar/internet kullanım oranlarının erkeklere göre hem yıl hem de eğitim seviyesi göz önüne alındığında düşük seviyede kalmıştır. Ancak eğitim seviyesi arttıkça bilgisayar/internet kullanımında cinsiyete göre farklılığın azaldığı görülmektedir.

Türkiye’de 2011-2018 yılları arasında bölgesel düzeyde 16-74 yaşındaki bireylerin cinsiyete göre bilgisayar kullanım ora oranları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Bölgesel düzeyde ve cinsiyete göre bireylerin bilgisayar kullanım oranı

İBBS 1. Düzey	Erkek								Kadın							
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Türkiye	56,1	59,0	60,2	62,7	64,0	64,1	65,7	68,6	36,9	38,5	39,8	44,3	45,6	45,9	47,7	50,6
İstanbul	66,5	71,9	70,0	70,9	72,7	70,5	76,9	77,3	47,5	52,2	53,7	56,9	58,1	56,7	61,4	63,0
Batı Marmara	54,0	52,8	62,0	61,7	65,6	59,8	62,7	67,1	36,2	36,2	44,4	45,8	51,3	49,6	48,6	47,8
Ege	55,8	59,3	59,7	64,6	64,2	62,1	64,0	71,2	39,6	41,5	41,4	45,6	47,1	45,5	49,0	53,0
Doğu Marmara	61,9	66,8	65,9	65,1	67,1	68,4	60,9	70,8	44,8	47,7	45,9	49,4	51,1	47,9	45,6	54,1
Batı Anadolu	62,0	68,3	69,7	68,0	69,4	73,4	77,4	76,3	44,2	49,4	49,9	49,1	54,3	54,5	59,1	59,2
Akdeniz	53,3	54,2	55,5	61,6	61,2	65,1	67,0	69,3	34,7	33,9	35,6	42,3	43,5	48,3	49,7	51,8
Orta Anadolu	58,5	57,3	59,3	63,2	60,1	63,2	63,0	61,6	30,7	32,4	36,3	39,0	41,1	39,8	42,6	45,9
Batı Karadeniz	46,9	49,1	51,3	53,1	58,4	58,8	64,5	62,1	31,3	31,8	30,3	37,0	38,0	42,2	40,7	45,0
Doğu Karadeniz	54,8	45,9	51,4	63,2	59,1	54,5	54,2	61,7	35,0	24,6	30,5	39,8	39,7	38,9	38,0	43,6
Kuzeydoğu Anadolu	50,7	45,5	47,7	52,2	44,8	53,3	48,2	40,5	22,9	22,1	24,3	27,6	31,1	30,7	27,3	25,4
Ortadoğu Anadolu	43,8	47,5	45,0	50,0	51,8	48,1	54,2	55,8	22,6	23,9	19,5	25,0	22,6	26,2	30,4	35,6
Güneydoğu Anadolu	39,4	44,2	49,5	50,1	57,3	55,2	50,5	57,1	17,7	18,2	23,1	30,6	27,3	30,3	28,6	29,7

Kaynak: TÜİK, Hane halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2011-2018

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 3 incelendiğinde bölgesel bazda batı bölgelerinde bilgisayar kullanım oranlarının doğu bölgelerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde cinsiyet açısından erkeklerin bilgisayar kullanım oranlarının kadınlara göre yüksek olduğu görülmektedir. Bilgisayar kullanımını en yüksek olduğu bölgenin Marmara bölgesinde olduğu belirlenmiştir.

Türkiye’de bilgi iletişim araçlarına evlerde ulaşılabilme imkânının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacı ile TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) tarafından 2004-2018 yılları arasında yapılan hanelerde bilişim teknolojileri bulunma oranı sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Hanelerde bilişim teknolojileri bulunma oranı

	2004	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Masaüstü bilgisayar	10,0	11,6	24,0	28,1	30,7	33,8	34,3	31,8	30,5	27,6	25,2	22,9	20,3	19,2
Taşınabilir bilgisayar	0,9	1,1	5,6	9,1	11,2	16,8	22,6	27,1	31,4	40,1	43,2	36,4	36,7	37,9
Tablet bilgisayar	-	-	-	-	-	-	-	-	6,2	-	-	29,6	29,7	28,4
Cep telefonu/ Akıllı telefon	53,7	72,6	87,4	88,1	87,6	90,5	91,9	93,2	93,7	96,1	96,8	96,9	97,8	98,7
Oyun konsolu	2,9	2,9	3,7	3,9	3,7	3,1	3,8	4,6	5,0	5,6	5,3	5,6	5,5	5,6
Sabit hatlı telefon	81,6	81,3	72,7	68,4	61,9	56,1	51,4	45,5	37,9	34,6	29,6	25,6	20,2	-
Dijital fotoğraf makinesi/ kamera	-	-	16,9	20,0	20,4	23,8	27,8	27,1	28,1	27,2	23,4	20,6	18,5	-
DVD / VCD / DivX oynatıcı	-	-	40,6	42,6	42,7	40,6	40,5	35,0	30,6	29,2	25,0	20,4	17,8	-
Televizyon (uydu yayını ve kablo TV dahil)	92,2	97,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İnternete bağlanabilen TV	-	-	-	-	-	-	-	-	7,3	12,4	20,9	24,6	28,5	32,1
Avuç içi (PDA)	0,1	0,1	0,4	0,5	0,6	0,7	1,2	1,4	-	-	-	-	-	-
Yazıcı	-	-	9,7	12,1	12,4	13,9	14,0	-	-	-	-	-	-	-
Tarayıcı	-	-	3,5	4,5	3,4	3,5	3,9	-	-	-	-	-	-	-
Faks	-	-	1,2	1,1	1,1	1,1	0,8	-	-	-	-	-	-	-
Çok fonksiyonlu cihaz (yazıcı, tarayıcı, faks)	-	-	1,3	1,1	1,6	2,5	3,2	16,0	-	-	-	-	-	-
Diğer	-	-	-	1,3	-	2,4	3,3	0,0	-	0,0	0,0	0,1	-	-

Kaynak: TÜİK, Hane halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2004-2018

Tablo 4 incelendiğinde Hanelerde bilişim teknolojileri bulunma oranı incelendiğinde masaüstü bilgisayar kullanım oranlarının 2013 yılı itibari ile düşmeye başladığı ancak cep telefonu (akıllı) kullanım oranlarında yüksek bir artış olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Dijital fotoğraf makinesi/ kamera, DVD / VCD / DivX oynatıcı gibi teknolojilerin kullanımının yıllara göre kullanımında azalma olduğu bunun yerini cep telefonlarının aldığı belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu bulgular gelişen teknoloji ile birçok işlevi bir arada yapan cihazlara olan talep ve kullanım sıklığı bireylerin yaşam alış kanlılıklarının da değişmesine yol açmıştır. Daha önce hanelerde temel ihtiyaç olarak görülen birçok Bilişim Teknolojisinin yerini daha yapay zeka temelli teknolojilere bırakmıştır. Bu da internetin yaşamda daha da önemli bir unsur olmasına etki etmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre Türkiye’de bilgisayar ve internet kullanım oranının yıllara göre hızla arttığı belirlenmiştir. Bilgisayar/internet kullanım oranının artışına bağlı olarak kişiler arası ilişkilerde, ebeveyn çocuk etkileşimde, iş ve eğitim yaşamında problem yaşayan bireylerin sayısında da yıllara göre bir artışın olduğu yapılmış birçok çalışmada ortaya konulmuştur. Aksüt ve Batur (2007) çalışmalarında erkeklerin kızlara oranla daha fazla internet kullandıkları belirlenmiştir. Sürekli sınavlara hazırlanarak zaman harcayan çocukların daha fazla internet kullandıkları ve şiddete eğilimli oldukları, erkekler daha çok hareket içerikli oyunlar oynarken kızların “Chat” yaptıkları tespit edilmiştir. Bilgisayar/internet vasıtası ile oynanan oyunların içeriği bireyde olumsuz davranışların sergilenmesine etki edebilmektedir. Şiddet içeren bilgisayar oyunlarında önüne gelen herkesi öldürmek için çaba harcayan kişi, arka planda anti-sosyal psikopatik kişilik bozukluğu varsa, gerçek hayatta da öldürme içgüdüğü ile hareket edebilir (Horzum, Ayas ve Çakır, 2006). Buda çok ciddi zararların ortaya çıkmasına neden olacaktır.

Bununla birlikte İnternet kullanım amaçları arasında sosyal medya, günümüzde en önemli iletişim yollarından birisi olma yolunda hızla ilerlemektedir. İnternetin kullanılma sıklığı artarken, bu sıklık içinde de sosyal medyaya girilme oranı yükselmektedir. Günümüzde neredeyse internet kullanımının çok önemli bir kısmının sosyal medya tarafından sağlandığı ve bu uygulamaların sadece iletişimi sağlamamakla kalmayıp oyun, bilgi edinme, arama yapma gibi birçok konuyu da bireylerin imkanına sunduğu görülmektedir. Buda yalnızlaşma, yalıtılma, a sosyal yaşam sürme, sanal dünyalarda yaşama gibi toplumsal ilişkileri zedeleyecek problemleri de beraberinde getirecektir. Bu sorunların önemli olanlardan bir diğeri de oyun bağımlılığıdır. Bu bağımlılık türü literatüre psikolojik bir sorun olarak girmiş ve diğer bağımlılık yaratan unsurların bıraktığı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak ülkemizde bilgisayar/internet kullanım oranının hızla arttığı ve buna bağlı olarak kişiler arası ilişkilerde, ebeveyn çocuk etkileşimde, iş ve eğitim yaşamında problem yaşayan bireylerin sayısında da yıllara göre bir artışın olduğu yapılmış birçok çalışmada ortaya konulmuştur. Bu durum teknolojinin bilinçli kullanımı ile ilgili bilgilendirme çalışmalarının, aile eğitimlerinin daha bilinçli bir şekilde yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü zararlı olan bilgisayar/internet değil bunların kullanım amacı ve süresidir. Yapılmış birçok çalışmada doğru kullanıldığında bilgisayar/internetin faydalı sonuçlar doğurduğu da ortaya konulmuştur. Bilgisayarla öğrenme ve araştırmanın, içsel güdüleme özelliğinden dolayı bilişsel gelişime olumlu yönde etki ettiği (San ve Arı, 1988), bilgisayar oyunlarının algı, dikkat, öğrenme, problem çözme gibi bilişsel işlevleri geliştirdiğine ilişkin bulgular bunu doğrular mahiyettedir.

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular bilgisayar/internet kullanımının doğru ve zamanında kullanılmasının zarar değil faydaya yol açtığını göstermektedir. Burada da hem aileye, hem de eğitmenlere önemli görevler düşmektedir. Ana-babalar çocuklarının bilgisayar/internet kullanımı davranışlarının denetlemeli ve onları zararlı programlardan uzak tutacak yazılımları kullanmalıdır. Bununla birlikte çocuğun bilgisayar/internet başında aşırı zaman harcamışının önüne geçecek ev içi farklı etkinlikler yapılmalı birlikte vakit geçirilmelidir. Okullarda öğretmenlerinde derslerde bilgisayar/internet kullanımının zarar ve faydalı yönleri hakkında bilgiler vermesi fayda sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Aksüt, M., & Batur, Z. (2007). İnternet perspektifinde ergenlerin sosyalleşme ve iletişim kurma süreci. *Akademik Bilişim’07-IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 31.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. Ankara.
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut : “internet bağımlılığı”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 83-98.
- Erdener, M. A., Sezer, F., & Tezci, E. (2017). Liselerde sık karşılaşılan öğrenci problemleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(14).
- Griffiths, M.D. & Davies, M.N. O. (2005). Videogame addiction: Does it exist? In J. Goldstein & J. Raessens (Hrsg.), *Handbook of Computer game studies*. s. 359–368. Boston: MIT Press.
- Günüç, S., & Kayri, M. (2010). Türkiye’de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik-güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 220-232.
- Horzum, M. A., Ayas, T. Çakır, Ö. (2006). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 76-88.
- Horzum, M.B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), s. 56-68
- Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-37.
- Karaca, S., Gök, C., Kalay, E., Başbuğ, M., Hekim, M., Onan, N., & Barlas, G. Ü. (2016). Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığı ve sosyal anksiyetenin incelenmesi. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 6(1), 14-19.
- Olçay, S. (2018). Sosyalleşmenin dijitalleşmesi olarak sosyal medya ve resimler arasında kaybolma bozukluğu: photolurking. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 2(2), 90-104.
- San, P., & Arı, M. (1988). Anaokuluna giden beş-altı yaş çocuklarında sayı ve miktar korunumunun kazandırılmasında bilgisayarla yapılan eğitim etkisinin incelenmesi. *Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Dergisi*, 3, 27-34.
- Sezer, F. (2016). Causes of failure from students’ point of view. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4818-4830.
- Sezer, F., & İşgör, İ. Y. (2017). Life style and social support: The role of Computer/Internet Use. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2). 356 - 369
- Sezer, F., & Sağay, F. (2014). Bilgisayar ve televizyon kullanımının lise gençliği üzerine etkisi. *International Peer-Reviewed Journal Of Family Children And Education*, 2(4), 63-75.
- Şahin, C., & Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 115-130.
- TÜİK, (2019). Türkiye İstatistik Kurumu. Erişim tarihi: 01.02.2019 <http://tuik.gov.tr/PreTabloArama.do?metod=search&araType=vt>

ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN REHBER ÖĞRETMENLERİN ENGELLİ ÇOCUKLARIN AİLELERİNE YÖNELİK REHBERLİK GÖREVLERİ VE YAPTIKLARI ÇALIŞMALAR

Erkan Efilti

Dr.Öğr.Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya.
eefilti71@gmail.com

Sevgi Yıldırım

Necmettin Erbakan Üniversitesi, svg.7207@gmail.com

Nurgül Gencan

Necmettin Erbakan Üniversitesi, nurgulgencan@gmail.com

Özet

Bu çalışmada özel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin engelli çocukların ailelerine yönelik rehberlik görevleri incelenmiş ve ailelere yönelik yaptıkları çalışmalar belirlenmiştir. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak özel eğitim kurumlarında ve kaynaştırma eğitimi veren okullarda çalışan rehber öğretmenlere ulaşılarak görüşmeler sağlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın örneklemini ise engelli çocuklarla çalışmakta olan psikolojik danışmanlar içerisinde seçilmiş 12 rehber öğretmen ve psikolojik danışman oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre rehber öğretmenlerin yapması gereken çalışmaların, ailelerin ihtiyaç duydukları konulara yönelik olarak bireysel görüşmeler, grup psikoterapileri, psikoeğitim ve aile eğitimleri çalışmaları olduğu ortaya çıkmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgularda Rehber öğretmenlerin yapmaları gereken bu çalışmalar için ailelerin beklentileri çoğunlukla davranış yönetimi, yetersizliği olan bireyin gelişim dönemlerinde yaşadığı sorunlar, yetersizliği olan bireyi kabul ve evde yapılacak eğitim düzenlemeleri konularındadır. Rehber öğretmenlerin yaptıkları bu çalışmalarda karılaştıkları engellerde bu araştırmanın kapsamı içerisinde.

Anahtar Kelimeler: Aile Eğitimi, Rehberlik Çalışmaları, Rehber Öğretmen Görevleri, Aile Rehberliği, Özel Gereksinimli Birey Aileleri,

Abstract

The guidance teachers working in the special education institutions are examined in terms of the families' guidance for the disabled children and they are planning for the families. In this context, semi-structured interview method was reached by reaching the guidance teachers working in private education institutions and in schools providing mainstreaming. 12 guidance teachers and psychological counselors were prepared in the development of the qualitative research method where the sample of this study included psychological counselors working with children with disabilities. According to the findings obtained from the research, it is observed that the guidance teachers should carry out the studies, interviews about the families' needs, group psychotherapies, psychoeducation and family education. Findings from interviews Guidance teachers need to do what is expected of a family, behavior management, one of the periods in which the individual with disabilities is in the yearly period, accepts the individual with disabilities and the education management that will enable him / her to be at home. Guidance is in the scope of this research in the obstacles encountered in these studies. According to the findings obtained from the research, guidance counselors are responsible for individual interviews, group psychotherapies, psychoeducation and family education activities.

Keywords: Family Education, Guidance Studies, Guidance Teacher Tasks, Family Guidance, Individual Families with Special Needs

Giriş

Toplumun temelini tek tek bireyler oluşturur. Bireylerin gelişim aşamalarının temellerinin atıldığı, kişilik kazandıkları, karakterlerinin temelini atıldığı, bağımsız yaşam için birçok kazanım ve beceri öğrendiği yer olan aile evrenselliğini hiçbir zaman yitirmez. Aile çocuğun sevgi ve güven ihtiyacının karşılandığı ve bu kazanımı gelecek yaşamında topluma aktardığı toplumun en önemli organı işlevindedir. Bu noktada eğitim alanında çalışmış birçok kuramcı ve bilim insanının da çalışmalarında bahsettiği önemli bir olgu olan ailenin bireyin yaşamında küçük yaşlarda gelişim alanlarında ve gelişim görevlerinde önemli bir role sahip olduğu gerçeği karşımıza çıkar. Ailenin küçük yaşlarda yaptığı basit görünen hataların bile bireyin ileri ki yaşlarında gelişiminde önemli ölçüde hasara yol açtığı yapılan çalışmalarla belirlenmiştir. Sadece çocuk yetiştirmedeki yapılan hatalar değil gelişim görevlerini tamamlamasına ortam sağlayacak fırsatların yaratılmaması da aynı etkilere yol açacağı belirgindir. Ancak bu kapsamda bireyin gelişimine katkı sağlayabilmesi için ailenin psikolojik sosyal ve çocuk yetiştirme konusunda yeterliliğe sahip olması önemlidir.

Toplumun en temel yapısı olan aile çocuk yetiştirme konusunda yeterliliğe erişme noktasında bir çaba içerisindeyken çocuğun aile yapısında ki önemi ve vazgeçilmezliği bu noktada karşımıza çıkar. Çocuk aile için anne baba rolünün yaşanması ve toplumdaki aile işlevini tamamlama konusundaki görevlerini yerine getirmede önemlidir. Bununla birlikte ebeveynlerin çocuk sahibi olması hayatlarında birçok yeni değişiklikler ve düzenlemeler yapmalarını gerektiren, sevinç verici olduğu kadar güç yanları da olan bir olaydır. Birçok anne adayı sağlıklı ve “normal” bir bebek dünyaya getirme umudu taşımaktadır. Bu hayalin gerçekleşmemesi, yani çocuğun özel gereksinimli olduğunun öğrenilmesiyle birlikte, bebeğin hayata gelmesiyle duyulan mutluluk yerini şok duygusuna ve yoğun bir mutsuzluğa bırakabilmektedir(Köksal, 2011). Çocuklarına zihinsel veya bedensel engelli ya da süregelen hastalık tanısının konulması ebeveynler için oldukça sarsıcı bir durumdur(Karadağ, 2009). Ailenin, yetersizliği olan çocuğu kabul ve uyum aşamasında yaşadığı bu sancılı ve sıkıntılı dönem aynı oranda çocuğun yaşamını ve gelişimini etkilemektedir. Günümüzde Türkiye’de 5,5–6 milyonun üzerinde zihinsel ve fiziksel engelli bireyin olduğu tahmin edilmektedir. Ebeveynleriyle beraber bakıldığında bu problem ortalama 20 milyon bireyi etkilemektedir(Karadağ, 2009).Özel gereksinimi olan çocuğun aile içerisinde ihtiyaçlarını karşılamak ve bakımını üstlenmek adına daha fazla sorumluluk alması gereken ebeveynin psikolojik ve duygusal yükü artmakta ve stres algısı değişmektedir (Öztabak, 2018)

Ebeveynlerin bu zorlu duruma adapte olmaları, tutumlarını ve umutlarını değiştirmesi, çocuğunun ihtiyaçlarını ve gereksinimlerini karşılayabilmesi zorlu ve çaba gerektiren durumlardır. Ebeveynlere bu durumlarda ihtiyacı olan hizmetlerin ve desteklerin sunulması, bu zorlu mücadelenin başarı ile sonuçlanması ve aşılmasında büyük öneme sahiptir(Canpolat,2012). Ebeveynlerin özel gereksinimleri olan çocuklarına iyi bir biçimde uyum sağlayabilmeleri için, çocuklarının ihtiyaçlarıyla etkili biçimde mücadele edebilmeleri, bu ihtiyaçları karşılayabilmeleri, bununla birlikte yetersizliğin sebep olduğu aile düzeniyle alakalı yaşanan problemleri çözümlemelerine yardımcı olacak destek hizmetlere de erişebilmeleri gerekmektedir (Sucuoğlu, 2009). Özel gereksinimli çocuğun engelinin türü, özellikleri, ihtiyaçları ve eğitim imkânları hakkında ebeveynlerin bilgilendirilmesi ve ebeveynlere psikolojik destek sağlanması onların yaşadığı olumsuz duyguların ortadan kalkmasına yardımcı olabilmekte ve bu da çocuk için olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir (Bailey, Simeonsson, Yoder ve Huntington, 1990). Ayrıca ebeveynlere sunulması gereken bu yardım hizmetleri, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin kendileri ve çocukları ile ilgili duygularına, düşüncelerine, algılarına, çocuklarını

benimsemelerine gelecek için beklentilerini yeniden ve gerçekçi olarak belirlemelerine yardım sağlayabilmektedir(Ersanlı&Kutlu, 1998; Canpolat,2012).

Yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlere yönelik sunulan hizmetlerin bir kısmı da rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleridir. Bu hizmetler; aile eğitiminin yanı sıra ebeveynlerin gereksinim duydukları hizmetlere yönlendirilmesini, kendileri için gerekli bilgilerin sunulması veya ihtiyaç duyulduğunda çeşitli problem çözme yeterliliğinin kazandırılması gibi farklı konuları kapsayabilmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri geniş bir içeriğe sahip olup, psikolojik danışma hizmetlerinden bilgi verici hizmetlere kadar farklı alanları kapsamaktadır(Kuzgun&Hamamcı, 2007; Canpolat,2012).

Hızla değişen ve gelişen yaşam şartlarında, bireylerin karşılaştıkları bireysel, eğitsel ve mesleki problemlerin çözümü ve bu konularda kendilerine en uygun kararlar alabilmeleri için profesyonel anlamda yardım sunma hizmeti, “psikolojik danışmanlar tarafından gerçekleştirilmektedir (Gürbüz & Bozgeyikli, 2014). Rehberlik ve psikolojik danışma mesleği, bireyin gereksinimlerini belirleyen, bu gereksinimlerinin doyumuna hizmet etme, stratejileri planlama, kararlarına etkili yönlendirme gerçekleştirme ve benlik farkındalığını geliştirmeye yardım etme sürecidir (Schmidt, 1996; Ültanır, 2005). Ülkemizin gereksinimleri doğrultusunda Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programlarından mezun olanlar danışmanlar çoğunlukla okullarda, bir kısmı da Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde rehber öğretmen ve psikolojik danışman olarak çalışmaktadırlar(Yüksel, 2010). Okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin görevleri en geniş olandan başlamak üzere “Öğrenci kişilik hizmetleri”, “Rehberlik” ve “Psikolojik danışma” şeklinde sıralanır (Gürbüz &Bozgeyikli, 2014). Rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların bu hizmetler kapsamında özel gereksinimi olan bireylere ve ailelerine yönelik görev ve sorumlulukları vardır. 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin, rehber öğretmenin görev ve başlıklı 63. maddesine göre; rehber öğretmen çalıştığı okul ve kurumdaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yanı sıra aşağıdaki görevleri yapacağı ifade edilmektedir;

- a) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitimi hizmetlerini planlamak, yürütmek ve gerektiğinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak.
- b) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmek üzere formlar hazırlanmasında BEP geliştirme birimiyle, öğretmenler ve ilgili personel ile işbirliği yapmak.
- c) Öğretmenler ve ailelerle işbirliği yaparak öğrenciler için bireysel gelişim raporu hazırlamak.
- d) Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonu, BEP geliştirme birimi, izleme ve yöneltme kurulu ile öğretmenlerle işbirliği yapmak.

Özel gereksinimli bireylerin ebeveynleri de yaşadıkları çeşitli bireysel ve toplumsal sorunlar sebebiyle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alma ihtiyacı hissederler. Bu nedenler ebeveynlere sunulacak profesyonel aile danışmanlığı hizmetinin yanı sıra özel gereksinimli öğrencinin eğitimini sürdürdüğü okul aracılığıyla da ebeveynlere destek ve yardım sunulabilir. Kaynaştırma programı uygulanan ya da özel eğitim sınıfı bulunan okullarda çalışan rehber öğretmenlerin bu ebeveynlere sunabileceği çeşitli destekler bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocuğa ve ailesine sunulacak hizmetlerde ailenin bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Bu anlayışa göre ailelere yönelik hizmetleri

- Bilgi verici yaklaşımlar,

- Psikoterapötik yaklaşımlar
- Anne-baba eğitim programları başlıkları altında toplamak mümkündür(Gülbüz & Bozgeyikli, 2014).

Engelin türü ve özellikleri konusunda ebeveynlerin bilgi sahibi olmalarını amaçlayan bilgi verici yaklaşımlar, duygusal yıkımlara bağlı olarak ebeveynlerin yaşadıkları sorunları anlamalarına ve çözümlemelerine yardımcı olmayı amaçlayan psikoterapötik yaklaşımlar ve ebeveynlerin özel gereksinimli çocuğuyla etkili iletişim kurmalarını sağlayan teknik ve becerileri öğrenmelerini amaçlayan ebeveyn eğitim programları zincirin birbirini tamamlayan halkalarıdır. Ailenin mevcut durumuna, sorunlarına ve ihtiyaçlarına bağlı olarak bu yardım yöntemlerinden birisine ya da hepsine başvurulabilir(Küçükler, 1993).

Özel gereksinimli bireyler ile çalışan rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların yukarıda bahsi geçen hizmetler ile ilgili hangi eğitimleri aldıkları ve bu çalışmalardan hangilerini yaptıkları ayrıca bu çalışmaları yürütürken karşılaştıkları zorluklar ile ilgili değişkenleri inceleme amacıyla bu araştırma desenlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Özel Eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin engelli çocukların ailelerine yönelik rehberlik görevleri ve ailelere yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorular araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Araştırmanın alt amaçları veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularından oluşmaktadır.

Alt Amaçlar

1. Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılması gereken aile rehberliği çalışmaları nelerdir, bunların ne kadarını yapabiliyorsunuz?
2. Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yapmak istemenize rağmen yapamadığınız çalışmalar nelerdir? Çalışmalarınızı engelleyen etkenler hakkında bilgi verir misiniz?
3. Özel gereksinimli bireye sahip aileler en çok hangi konularda rehberlik ve ya psikolojik danışma hizmetini sizden talep ediyorlar?
4. Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik rehberlik çalışmaları ile ilgili rehber öğretmenlere ne tür eğitimler verilmelidir, siz bu konuda herhangi bir eğitim aldınız mı?

Yöntem

Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kapsamında olan bilgi toplama türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür. Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan üç tür bilgi toplama yöntemi vardır: Görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi. Bu genel kategoriler yine kendi içinde alt kategorilere ayrılmaktadır. Örneğin görüşme yöntemini, kullanılan aracın özelliğine göre açık uçlu, yapılandırılmış, araştırmacının pozisyonuna göre katılımcı, katılımcı olmayan gibi alt kategorilere ayırmak mümkündür. Nitel yöntemlerden en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşme insanların perspektiflerini, tecrübelerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan & Biklen, 1992; Yıldırım, 1999).Görüşmede kullanılan

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

temel yöntem sözlü iletişimdir. Günlük yaşamda kullandığımız gibi konuşarak bilgi toplamaya çalışırız.

Bu araştırmada derinliğine bilgi elde edebilmek amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme türlerinden ise sorularının daha önceden hazırlanmasından dolayı daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği seçilmiştir. Bu araştırmada kullanılan görüşme formu dört alt amacı sorgulayan dört açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. Görüşme formunda yaş, cinsiyet, çalışılan kurum, kıdem yılı ve yakın çevrede engelli bireyin olup/olmaması gibi demografik ögelere yer verilmiştir. Görüşme 6 farklı ilde özel eğitim kurumlarında çalışan 12 rehber öğretmen ve psikolojik danışmana yüz yüze görüşerek veya telefonla görüntülü ya da sesli iletişim kurularak yapılmıştır.

Araştırmanın Evreni Ve Örneklem Seçimi

Bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde bulunan Özel Eğitim okullarında görevlendirilen, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlkokul ve Ortaokul bünyesinde özel eğitim sınıflarında görevlendirilen ve Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezlerinde görevlendirilen rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 6 farklı ilde çalışmakta olan Özel Eğitim okullarında görevlendirilen, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlkokul ve Ortaokul bünyesinde özel eğitim sınıflarında görevlendirilen ve Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezlerinde görevlendirilen rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlar içerisinde seçilmiş 12 rehber öğretmen ve psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi oluşturan katılımcılar ile ilgili detaylı bilgi tablo1’ de verilmiştir.

Tablo1: Katılımcı Bilgileri

Katılımcılar	Katılımcının Yaşı	Katılımcının Cinsiyeti	Katılımcının Çalıştığı Okul ve Kurum	Katılımcının Deneyim Yılı	Katılımcının Çevresinde Özel Gereksinimli Birey Olma Durumu
K.1	26	KADIN	Kaynaştırma Eğitimi veren Normal Eğitim veren Okullar	4	YOK
K.2	27	KADIN	Özel Rehabilitasyon Merkezi	3	YOK
K.3	26	KADIN	Özel Rehabilitasyon Merkezi	4	YOK
K.4	24	KADIN	Kaynaştırma Eğitimi veren Normal Eğitim veren Okullar	2	YOK
K.5	26	KADIN	Özel Rehabilitasyon Merkezi	3	YOK
K.6	32	KADIN	Özel Rehabilitasyon Merkezi	10	YOK
K.7	30	ERKEK	Özel Rehabilitasyon Merkezi	6	YOK
K.8	23	KADIN	Kaynaştırma Eğitimi veren Normal Eğitim veren Okullar	1	YOK
K.9	24	KADIN	Kaynaştırma Eğitimi veren Normal Eğitim veren Okullar	1	YOK
K.10	23	KADIN	Kaynaştırma Eğitimi veren Normal Eğitim veren Okullar	1	YOK
K.11	25	KADIN	Özel Rehabilitasyon Merkezi	3	YOK
K.12	26	KADIN	Kaynaştırma Eğitimi veren Normal Eğitim veren Okullar	5	YOK

Görüşmeye katılan Rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların yaş aralığı incelendiğinde 23- 30 yaş aralığında oldukları saptanmıştır. Rehber öğretmenlerden 6 sının Özel Rehabilitasyon Merkezinde çalıştığı katılımcıların kalan 6sının ise Kaynaştırma Eğitimi veren Normal Eğitim veren Okullarında çalıştığı görülmektedir. Katılımcıların 1 yıldan 10 yıla kadar deneyim yılının olduğu görülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın 1. alt amaçlarından olan “Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılması gereken aile rehberliği çalışmaları nelerdir, bunların ne kadarını yapabiliyorsunuz?” sorusunun ilk boyutunda sorulan Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılması gereken aile rehberliği çalışmaları nelerdir sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar Tablo1.(Kıdem Yılı) ve Tablo2.(Çalıştığı Okul Türü) de verilmiştir.

Tablo1: Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılması gereken aile rehberliği çalışmaları nelerdir sorusuna katılımcıların verdiği cevapların kıdem yılına göre dağılımları.

Cevaplar	Kıdem Yılı				Toplam	
	1-3		4 ve +			
	f	%	f	%	f	%
Yetersizliğe sahip birey ailelerinin duruma kabul süreci aşamaları ile ilgili bilgilendirme yapılmalı.	2	16,6	1	8,3	3	25
Özel gereksinimli bireyin gelişim özelliği ve içinde bulunduğu gelişim dönemine(erken çocukluk, ergenlik, ilkokuldan ortaokula geçiş vs.) göre temel ihtiyaçların giderilmesi ve gelişim dönemine uygun fırsat ve ortamların sağlanması noktasında aile eğitimleri verilmeli.	2	16,6	1	8,3	3	25
Özel gereksinimli bireyin özür tür ve derecesi ve özre ilişik özellikleri ile ilgili aile eğitimleri düzenlenmeli.	2	16,6	0	0	2	16,6
Ailelerin sosyal yalıtılmışlık ve toplum baskısı ile ilgili sorunlarına yönelik psikososyal destekleri içeren bireysel aile görüşmeleri ve grup psikoterapileri düzenlenmeli.	2	16,6	0	0	2	16,6
Yetersizliği olan bireyin ders çalışma düzeni, eğitim hedefleri ve bireysel eğitim planları ile ilgili eğitsel rehberlik kapsamında aileler ile işbirliği içerisinde verilen aile eğitim hizmetleri yapılmalı.	3	25	1	8,3	4	33,3
Yetersizliğe sahip bireyin aile bireylerine yönelik aile içi olumlu iletişim oluşturma amaçlı bireysel aile görüşmeleri, aile eğitimleri ve psikoterapiler düzenlenmeli.	1	8,3	2	16,6	3	25
Yetersizliğe sahip bireylerin ailelerinde stres ve kaygı durumları için ve öfke kontrolü ile ilgili psikoterapiler düzenlenmeli.	1	8,3	1	8,3	2	16,6
Veli, öğrenci, öğretmen konsültasyonu sağlanmalı.	3	25	0	0	3	25

Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılması gereken aile rehberliği çalışmaları nelerdir sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlar katılımcıların kıdem yılları dikkate alınarak incelendiğinde toplamda en çok verilen yanıt "Yetersizliği olan bireyin ders çalışma düzeni, eğitim hedefleri ve bireysel eğitim planları ile ilgili eğitsel rehberlik kapsamında aileler ile işbirliği içerisinde verilen aile eğitim hizmetleri yapılmalı." cevabı olmuştur. Bu yanıt kıdem yılı 1-3 olan katılımcılar tarafından kıdem yılı 4 ve üzeri olan katılımcılara oranla daha fazla verilmiştir. K.10 da bu yanıtı vermiş ve şöyle demiştir: " Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim faaliyetlerinin sürdürmesine destek olunmalı ve BEP toplantılarına katılarak katkıda bulunulmalı ve ailenin çocuk eğitimi ve engelli bireylerin eğitimi konusunda zorlandıkları konularda onlara destekte bulunulmalı."

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo2: Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılması gereken aile rehberliği çalışmaları nelerdir sorusuna verilen cevapların katılımcıların çalıştığı okul türüne göre dağılımları.

Cevaplar	Çalıştığı Okul Türüne Göre				Toplam	
	Özel Rehabilitasyon Merkezi		Kaynaştırma Eğitimi Veren Normal Eğitim Veren Okullar			
	f	%	f	%	f	%
Yetersizliğe sahip birey ailelerinin durumu kabul süreci aşamaları ile ilgili bilgilendirme yapılmalı.	1	8,3	2	16,6	3	25
Özel gereksinimli bireyin gelişim özelliği ve içinde bulunduğu gelişim dönemine(erken çocuklu, ergenlik, ilkokuldan ortaokula geçiş vs.) göre temel ihtiyaçların giderilmesi ve gelişim dönemine uygun fırsat ve ortamların sağlanması noktasında aile eğitimleri verilmeli.	1	8,3	2	16,6	3	25
Özel gereksinimli bireyin özür tür ve derecesi ve özre ilişik özellikleri ile ilgili aile eğitimleri düzenlenmeli.	1	8,3	1	8,3	2	16,6
Ailelerin sosyal yalıtılmışlık ve toplum baskısı ile ilgili sorunlarına yönelik psikososyal destekleri içeren bireysel aile görüşmeleri ve grup psikoterapileri düzenlenmeli.	1	8,3	1	8,3	2	16,6
Yetersizliği olan bireyin ders çalışma düzeni, eğitim hedefleri ve bireysel eğitim planları ile ilgili eğitsel rehberlik kapsamında aileler ile işbirliği içerisinde verilen aile eğitim hizmetleri yapılmalı.	1	8,3	3	25	4	33,3
Yetersizliğe sahip bireyin aile bireylerine yönelik aile içi olumlu iletişim oluşturma amaçlı bireysel aile görüşmeleri, aile eğitimleri ve psikoterapiler düzenlenmeli.	0	0	3	25	3	25
Yetersizliğe sahip bireylerin ailelerinde stres ve kaygı durumları için ve öfke kontrolü ile ilgili psikoterapiler düzenlenmeli.	1	8,3	1	8,3	2	16,6
Veli, öğrenci, öğretmen konsültasyonu sağlanmalı.	3	25	0	0	3	25

Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılması gereken aile rehberliği çalışmaları nelerdir sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlar katılımcıların çalıştığı okul türü dikkate alınarak incelendiğinde kaynaştırma eğitimi veren okullarda çalışan katılımcılardan 3'ü “Yetersizliğe sahip bireyin aile bireylerine yönelik aile içi olumlu iletişim oluşturma amaçlı bireysel aile görüşmeleri, aile eğitimleri ve psikoterapiler düzenlenmeli.” yanıtını vermiştir. K.12 bu cevabı “Aile çocuğa nasıl davranması gerektiği ve aile içi iletişim öfke kontrolü konulu çalışmalar yapılabilir.” şeklinde dile getirmiştir.

Araştırmanın 1. alt amaçlarından olan “Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılması gereken aile rehberliği çalışmaları nelerdir, bunların ne kadarını yapabiliyorsunuz?” sorusunun ikinci boyutunda sorulan Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik siz neler yapıyorsunuz sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar Tablo3.(Kıdem Yılı) ve Tablo4.(Çalıştığı Okul Türü) de verilmiştir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo3: Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılması gereken aile rehberliği çalışmalarından ne kadarını yapabiliyorsunuz sorusuna verilen cevapların kıdem yılına göre dağılımları.

Cevaplar	Kıdem Yılı				Toplam	
	1-3		4 ve +			
	f	%	f	%	f	%
Yetersizliği olan bireyin gelişim özellikleri hakkında aile eğitim çalışmaları yapıyorum.	1	8,3	0	0	1	8,3
Öğretmen- öğrenci- veli işbirliği ve konsültasyonu sağlamaya yönelik çalışmalar yapıyorum.	1	8,3	0	0	1	8,3
Aile eğitimine yönelik çalışma yapmıyorum/yapamıyorum.	3	25	0	0	3	25
Stres yönetimi, kaygı ve öfke kontrolü konularında psikoterapiler ve bireysel görüşmeler yapıyorum.	0	0	1	8,3	1	8,3
Yetersizliği olan bireyin ders çalışma düzeni, eğitim hedefleri ve bireysel eğitim planları ile ilgili eğitsel rehberlik kapsamında aileler ile işbirliği içerisinde verilen aile eğitim hizmetlerini yürütüyorum.	1	8,3	0	0	1	8,3

Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılması gereken aile rehberliği çalışmalarından ne kadarını yapabiliyorsunuz sorusuna en fazla “Aile eğitimine yönelik çalışma yapmıyorum/yapamıyorum.” cevabı verilmiştir. Katılımcılardan 1-3 arası kıdem yılına sahip K.4 bu konuda “Ailelerle çok fazla iletişime geçme fırsatı bulamadığım için yapmak istediğim çalışmaları gerçekleştiremiyorum.” şeklinde cevap vermiştir.

Tablo4: Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılması gereken aile rehberliği çalışmalarından ne kadarını yapabiliyorsunuz sorusuna verilen cevapların katılımcıların çalıştığı okul türüne göre dağılımları.

Cevaplar	Çalıştığı Okul Türüne Göre				Toplam	
	Özel Rehabilitasyon Merkezi		Kaynaştırma Eğitimi Veren Normal Eğitim Veren Okullar			
	f	%	f	%	f	%
Yetersizliği olan bireyin gelişim özellikleri hakkında aile eğitim çalışmaları yapıyorum.	1	8,3	0	0	1	8,3
Öğretmen- öğrenci- veli işbirliği ve konsültasyonu sağlamaya yönelik çalışmalar yapıyorum.	1	8,3	0	0	1	8,3
Aile eğitimine yönelik çalışma yapmıyorum/yapamıyorum.	0	0	3	25	3	25
Stres yönetimi, kaygı ve öfke kontrolü konularında psikoterapiler ve bireysel görüşmeler yapıyorum.	1	8,3	0	0	1	8,3
Yetersizliği olan bireyin ders çalışma düzeni, eğitim hedefleri ve bireysel eğitim planları ile ilgili eğitsel rehberlik kapsamında aileler ile işbirliği içerisinde verilen aile eğitim hizmetlerini yürütüyorum.	1	8,3	0	0	1	8,3

Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılması gereken aile rehberliği çalışmalarından ne kadarını yapabiliyorsunuz sorusuna çalıştığı okul türüne göre katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde Kaynaştırma Eğitimi Veren Normal Eğitim Veren Okullardan 3 katılımcının “Aile eğitimine yönelik çalışma yapmıyorum/yapamıyorum.” şeklinde cevapladığı belirlenmiştir. Kaynaştırma Eğitimi veren

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

bir okulda rehber öğretmen olarak çalışan bir katılımcının(K.8) bu konuda“ Aile bireylerinin çocukla iletişimi konusunda çalışmalar yapılabilir. Maalesef çok fazla yapabildiğimi söylemeyeceğim.” yanıtını vermiştir.

Araştırmanın 2. alt amaçlarından olan “Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yapmak istemenize rağmen yapamadığınız çalışmalar nelerdir? Çalışmalarınızı engelleyen etkenler hakkında bilgi verir misiniz?” sorusunun ilk boyutunda sorulan Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yapmak istemenize rağmen yapamadığınız çalışmalar nelerdir? sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar Tablo5.(Kıdem Yılı) ve Tablo6.(Çalıştığı Okul Türü) de verilmiştir.

Tablo5: Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yapmak istemenize rağmen yapamadığınız çalışmalar nelerdir sorusuna verilen cevapların kıdem yılına göre dağılımları.

Cevaplar	Kıdem Yılı				Toplam	
	1-3		4 ve +		f	%
	f	%	f	%		
Psikoeğitim, grupla psikoterapi, danışmanlık, bireysel görüşmeler ve seminerler düzenlemek istiyorum fakat bunları yapamıyorum.	3	25	1	8,3	4	33,3
Ailelerin katılımı ile düzenlenecek bir sosyal faaliyet düzenlemek istiyorum(piknik, gezi, aile ziyaretleri) fakat yapamıyorum.	2	16,6	0	0	2	16,6
Ailenin yetersizliği olan bireyi kabul ve uyum süreci ile ilgili çalışma yapmak istiyorum. Fakat yapamıyorum.	1	8,3	1	8,3	2	16,6
Sürekliliği olan bir aile eğitim planlamak istiyorum, fakat bunu yapamıyorum.	0	0	1	8,3	1	8,3
Okuldaki çalışmaların devamlılığı için aile ile işbirliği çalışması yapmak istiyorum. Fakat bu çalışmayı düzenleyemiyorum.	1	8,3	1	8,3	2	16,6
Ailenin yetersizliği olan birey ile yaşarken yaşadığı sorunlar ve bunun aile patolojisini etkilemesi ile ilgili testler ve bu doğrultuda terapiler düzenlemek istiyorum.	1	8,3	0	0	1	8,3
Yapmadığım çalışma yok.	1	8,3	0	0	1	8,3

Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yapmak istemenize rağmen yapamadığınız çalışmalar nelerdir sorusuna katılımcıların kıdem yılına göre verdiği cevaplara bakıldığında 1-3 yıl kıdeme sahip katılımcılardan %25 inin, 4 ve üzeri kıdem yılına sahip katılımcıların ise %8,3 ünün “Psikoeğitim, grupla psikoterapi, danışmanlık, bireysel görüşmeler ve seminerler düzenlemek istiyorum fakat bunları yapamıyorum.” yanıtını verdikleri görülmüştür. K.11 bu konu ile görüşünü “Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılması gereken çalışmalardan biri terapi hizmeti sağlamak, aile görüşmeleri yapmak olmalı çünkü engelli bireylere zorunlu bakım vermek zorunda oldukları için bu durum onlarda farklı patolojilerin ortaya çıkmasına neden oluyor. Bu kişilerin bu patolojilere olan yatkınlığı üzerinde çalışılmalı yani anne veya babasının bireysel teste alması gerekiyor ancak elimizdeki şartlar doğrultusunda bunu pek yapamıyoruz ne yazık ki.” cümlesi ile dile getirmiştir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo6: Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yapmak istemenize rağmen yapamadığınız çalışmalar nelerdir sorusuna verilen cevapların katılımcıların çalıştığı okul türüne göre dağılımları.

Cevaplar	Çalıştığı Okul Türüne Göre				Toplam	
	Özel Rehabilitasyon Merkezi		Kaynaştırmalı Eğitimi Veren Normal Eğitim Veren Okullar			
	f	%	f	%	f	%
Psikoeğitim, grupla psikoterapi, danışmanlık, bireysel görüşmeler ve seminerler düzenlemek istiyorum fakat bunları yapamıyorum.	2	16,6	2	16,6	4	33,3
Ailelerin katılımı ile düzenlenecek bir sosyal faaliyet düzenlemek istiyorum(piknik, gezi, aile ziyaretleri) fakat yapamıyorum.	0	0	2	16,6	2	16,6
Ailenin yetersizliği olan bireyi kabul ve uyum süreci ile ilgili çalışma yapmak istiyorum. Fakat yapamıyorum.	1	8,3	1	8,3	2	16,6
Sürekliliği olan bir aile eğitim planlamak istiyorum, fakat bunu yapamıyorum.	0	0	1	8,3	1	8,3
Okuldaki çalışmaların devamlılığı için aile ile işbirliği çalışması yapmak istiyorum. Fakat bu çalışmayı düzenleyemiyorum.	2	16,6	0	0	2	16,6
Ailenin yetersizliği olan birey ile yaşarken yaşadığı sorunlar ve bunun aile patolojisini etkilemesi ile ilgili testler ve bu doğrultuda terapiler düzenlemek istiyorum.	1	8,3	0	0	1	8,3
Yapmadığım çalışma yok.	1	8,3	0	0	1	8,3

Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yapmak istemenize rağmen yapamadığınız çalışmalar nelerdir sorusuna katılımcıların çalıştığı okul türüne göre incelendiğinde “Okuldaki çalışmaların devamlılığı için aile ile işbirliği çalışması yapmak istiyorum. Fakat bu çalışmayı düzenleyemiyorum.” cevabının Özel Rehabilitasyon Merkezinde çalışan 2 katılımcı tarafından verildiği görülmüştür. K.5 bu konu ile görüşünü “Ailelerin ısrarla durumu kabul etmeme durumu ile karşılaşılıyor. Bununla birlikte evdeki ortamı ve verilen tepkileri düzenlemek istememize rağmen aile bunun sürekliliğini sağlamada güçlük çekiyor.” cevabı ile dile getirmiştir.

Araştırmanın 2. alt amaçlarından olan “Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yapmak istemenize rağmen yapamadığınız çalışmalar nelerdir? Çalışmalarınızı engelleyen etkenler hakkında bilgi verir misiniz?” sorusunun ikinci boyutunda sorulan çalışmalarınızı etkileyen etmenler nelerdir sorusuna katılımcılar genelde üç boyut üzerinden cevap verdiler. Aile ilgili etmenler, okul ile ilgili etmenler, kişisel nedenler bu üç boyutu oluşturmaktadır. Katılımcılar çoğunlukla çalışmaları etkileyen etmenlerden aileden kaynaklanan engelleri dile getirdiler. Katılımcılar aileden kaynaklı engelleri;

- Ailelerin yapılacak çalışmalara isteksiz olmaları,
- Ailenin çocuklarının durumlarını kabul etmek istememeleri,
- Ailelerin okula düzenli gelmemeleri,
- Ailelerin çocuklarının okuldaki durumlarının takibini yapmamaları, yapılan çalışmalara gereken önemi vermemeleri,
- Ailelerin uygulanacak testler ile ilgili ekonomik yetersizlikleri,

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Ailelerin çalışmaya katılacak yeterli zamanlarının olmaması(çalışıyor olmaları, kardeş sayısının fazlalığı vs.)
- Aile ile yapılacak çalışmalara genellikle babanın katılmak istememesi, annenin bu konuda tek başına kalması,
- Ailelerin çalışmaları tamamlamamaları şeklinde sıraladılar.

Katılımcılar bunun yanında ailelerle yapılacak çalışmalara engel olarak okul boyutundan da söz ettiler. Görev yaptıkları okullarda öğrenci sayısının fazla olması, okulun fiziki şartlarındaki yetersizlikler, okul idaresinin çalışmalara gereken önemi vermemesi gibi okul kaynaklı nedenlerinde çalışmalara engel olduğunu belirttiler. Katılımcılardan bazıları ise kendi hayatlarındaki yoğun tempodan dolayı bu çalışmalara zaman ayıramadıklarını dile getirdiler. K.11 aileler ile yapılmak istenmesine rağmen yapılamayan çalışmalarda engel faktörlerle ilgili “Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılması gereken çalışmalardan biri terapi hizmeti sağlamak, aile görüşmeleri yapmak olmalı çünkü engelli bireylere zorunlu bakım vermek zorunda oldukları için bu durum onlarda farklı patolojilerin ortaya çıkmasına neden oluyor. Bu kişilerin bu patolojilere olan yatkınlığı üzerinde çalışılmalı yani anne veya babasının bireysel teste alması gerekiyor ancak elimizdeki şartlar doğrultusunda bunu pek yapamıyoruz ne yazık ki. Bunu yapmamamızın sebeplerinden birincisi engel gruplarının çoğunun genetik olması, engel grubu eğer genetik değilse de ailenin eğitim durumunun buna elverişli olmaması terapiyi veya desteği başka bir devlet kuruluşundan alması önerildiğinde bunun için gerekli ekonomik ve sosyo-ekonomik düzeyinin yeterli olmaması başlıca nedenler.” cevabını vermiştir.

Araştırmanın 3. alt amaçlarından olan “Özel gereksinimli bireye sahip aileler en çok hangi konularda rehberlik ve ya psikolojik danışma hizmetini sizden talep ediyorlar? Sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar Tablo7.(Kıdem Yılı) ve Tablo8.(Çalıştığı Okul Türü) de verilmiştir.

Tablo7: Özel gereksinimli bireye sahip aileler en çok hangi konularda rehberlik ve ya psikolojik danışma hizmetini sizden talep ediyorlar sorusuna verilen cevapların kıdem yılına göre dağılımları.

Cevaplar	Kıdem Yılı				Toplam	
	1-3		4 ve +			
	f	%	f	%	f	%
Düzenli ders çalışma, okul çalışmalarının evdeki sürekliliği ve akademik çalışmalarda eğitsel rehberlik talep ediliyor.	1	8,3	1	8,3	2	16,6
Yetersizliği olan bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemi (erken çocukluk, ergenlik...) ve gelişim özelliğine ilişkin aile eğitimleri ve görüşmeler talep ediliyor.	2	16,6	1	8,3	3	25
Psikoeğitim, grupla psikoterapi, danışmanlık, bireysel görüşmeler ve seminerler talep ediliyor.	1	8,3	1	8,3	2	16,6
Ailelerin sosyal yalıtılmışlık ve toplum baskısı ile ilgili sorunlarına yönelik psikolojik ve psikososyal destek talep ediliyor.	1	8,3	0	0	1	8,3
Özel gereksinimli bireyin problem davranışları ve uyum sorunlarına ilişkin davranış yönetimi ve eğitimi konusunda destek talep ediliyor.	3	25	3	25	6	50
Aile içi iletişim, hoşgörü, merhamet ve ailede kararlılık ve tutarlılık ile ilgili aile eğitimleri ve görüşmeler talep ediliyor.	1	8,3	0	0	1	8,3
Özel gereksinimli bireylerin aileleri genellikle motivasyon ve umutsuzluk konusunda destek talep ediliyor.	0	0	1	8,3	1	8,3

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Özel gereksinimli bireye sahip aileler en çok hangi konularda rehberlik ve ya psikolojik danışma hizmetini sizden talep ediyorlar sorusuna verilen cevapların kıdem yılına göre bakıldığında katılımcıların % 50 sinin “Özel gereksinimli bireyin problem davranışları ve uyum sorunlarına ilişkin davranış yönetimi ve eğitimi konusunda destek talep ediliyor.” cevabını verdiği görülmüştür. Kıdem yılı 1 ve 3 arasında olan K.8 bu konudaki görüşünü “Özel gereksinimli bireylerde davranış bozuklukları, ruh sağlığı bozuklukları olabileceği için aileler çocuğumda şu şu davranış var neler yapabilirim gibi sorularla gelebilir.” şeklinde ifade etmiştir.” Bu soruya katılımcıların %25’ i ise “Yetersizliği olan bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemi (erken çocukluk, ergenlik...) ve gelişim özelliğine ilişkin aile eğitimleri ve görüşmeler talep ediliyor.” şeklinde cevap vermişlerdir. 1 numaralı, kıdem yılı 4 ve üzeri olan katılımcı bu konudaki görüşünü “Benden çoğunlukla ders çalışma düzenleri ergenlik ve engellilik durumlarının yarattığı kaygı konularıyla ilgili geliyorlar.” cümlesiyle ifade etmiştir.

Tablo8: Özel gereksinimli bireye sahip aileler en çok hangi konularda rehberlik ve ya psikolojik danışma hizmetini sizden talep ediyorlar sorusuna verilen cevapların katılımcıların çalıştığı okul türüne göre dağılımları.

Cevaplar	Çalıştığı Okul Türüne Göre				Toplam	
	Özel Rehabilitasyon Merkezi		Kaynaştırma Eğitimi Veren Normal Eğitim Veren Okullar			
	f	%	f	%	f	%
Düzenli ders çalışma, okul çalışmalarının evdeki sürekliliği ve akademik çalışmalarda eğitsel rehberlik talep ediliyor.	0	0	2	16,6	2	16,6
Yetersizliği olan bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemi (erken çocukluk, ergenlik...) ve gelişim özelliğine ilişkin aile eğitimleri ve görüşmeler talep ediliyor.	0	0	3	25	3	25
Psikoeğitim, grupla psikoterapi, danışmanlık, bireysel görüşmeler ve seminerler talep ediliyor.	1	8,3	1	8,3	2	16,6
Ailelerin sosyal yalıtılmışlık ve toplum baskısı ile ilgili sorunlarına yönelik psikolojik ve psikososyal destek talep ediliyor.	0	0	1	8,3	1	8,3
Özel gereksinimli bireyin problem davranışları ve uyum sorunlarına ilişkin davranış yönetimi ve eğitimi konusunda destek talep ediliyor.	5	41,6	1	8,3	6	50
Aile içi iletişim, hoşgörü, merhamet ve ailede kararlılık ve tutarlılık ile ilgili aile eğitimleri ve görüşmeler talep ediliyor.	0	0	1	8,3	1	8,3
Özel gereksinimli bireylerin aileleri genellikle motivasyon ve umutsuzluk konusunda destek talep ediliyor.	0	0	1	8,3	1	8,3

Özel gereksinimli bireye sahip aileler en çok hangi konularda rehberlik ve ya psikolojik danışma hizmetini sizden talep ediyorlar sorusuna katılımcıların çalıştığı okul türüne göre bakıldığında Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezinde çalışanların çoğunlukla “Özel gereksinimli bireyin problem davranışları ve uyum sorunlarına ilişkin davranış yönetimi ve eğitimi konusunda destek talep ediliyor.” şeklinde yanıt verirken Kaynaştırma Eğitimi Veren Normal Eğitim Veren Okullarda çalışanların çoğunlukla “Yetersizliği olan bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemi (erken çocukluk, ergenlik...) ve gelişim özelliğine ilişkin aile eğitimleri ve görüşmeler talep ediliyor.” yanıtını verdiği görülmüştür. Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezinde çalışan 5 numaralı katılımcı bu soruya “Yardım istenen konular ise daha çok evdeki problem davranışlar ve ilerlemelerde yaşanan sıkıntılar ile tekrar aynı

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

sorun ile karşılaşılmasıdır.” cümlesiyle cevap vermiştir. Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezinde çalışan K.7 katılımcı ise bu soruya “Aileler genellikle problem davranışı ortadan kaldırmak için nasıl davranmaları gerektiğini soruyorlar fakat kendileri herhangi bir ortam ya da davranış değişikliği uygulamıyorlar.” cümlesiyle problem davranışlarla ilgili bilgi istedikleri yönünde cevap vermiştir.

Araştırmanın 4. alt amaçlarından olan “Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik rehberlik çalışmaları ile ilgili rehber öğretmenlere ne tür eğitimler verilmelidir, siz bu konuda herhangi bir eğitim aldınız mı?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar Tablo9.(Kıdem Yılı) ve Tablo10.(Çalıştığı Okul Türü) da verilmiştir.

Tablo 9:Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik rehberlik çalışmaları ile ilgili rehber öğretmenlere ne tür eğitimler verilmelidir sorusuna verilen cevapların katılımcıların kıdem yıllarına göre dağılımı.

Cevaplar	Kıdem Yılı				Toplam	
	1-3		4 ve +			
	f	%	f	%	f	%
Özür tür ve derecelerinin detaylı içerikleri olan uygulamalı eğitimler verilmelidir.	3	25	3	25	6	50
Özel gereksinimli bireylere yönelik davranış yönetimi ve eğitimi konusunda ailelere destek sağlanabilecek eğitimler verilmelidir.	0	0	1	8,3	1	8,3
Özel gereksinimli birey ailelerine yönelik ebeveyn tutum ve davranış düzenlemelerini içeren eğitimler düzenlenmeli.	1	8,3	1	8,3	2	16,6
Özel gereksinimli birey ailelerinin hassasiyetleri ve iletişim özellikleri ile ilgili bilgilendirici eğitimler düzenlenmeli.	2	16,6	2	16,6	4	33,3
Özel gereksinimli birey ailelerine yönelik sosyal destek sağlayıcı faaliyet düzenleme planlarına yönelik eğitimler düzenlenmeli.	2	16,6	0	0	2	16,6
Özel gereksinimli bireyin gelişim dönemleri ve özelliklerine ilişkin ailelere verilecek eğitimler konusunda bilgilendirme yapılmalı.	1	8,3	1	8,3	2	16,6
Özel gereksinimli birey ailelerine yönelik yapılan ilk görüşmelerde kullanılacak ilk görüşme teknikleri ile genel görüşmeler ilgili eğitimler verilmeli.	1	8,3	0	0	1	8,3
Ailelerle yapılan çalışmalarda dikkat edilmesi gereken etik ilkeler nelerdir konusu üzerine eğitimler düzenlenmeli.	1	8,3	0	0	1	8,3

Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik rehberlik çalışmaları ile ilgili rehber öğretmenlere ne tür eğitimler verilmelidir sorusuna kıdem yılına göre verilen yanıtlara bakıldığında 1-3 arası kıdem yılı ve 4 ve üzeri kıdem yılı benzer yüzdelerle “Özür tür ve derecelerinin detaylı içerikleri olan eğitimler verilmelidir.” ortak cevabı verilmiştir. 4 ve üzeri kıdem yılına sahip K.3 bu konu ile ilgili görüşünü “Rehber öğretmenlere tanılar ve tanıların özelliklerini içeren eğitimler verilmeli. Özel eğitim alan çocukların tanıları nörogelişimsel tanılardır. Ancak bir psikolog olarak tanıştığım rehber öğretmenlerin bu tanıları ismen ve çok az içeriklerle bildiğini görmekteyim. Rehber öğretmenlere tanıların nörogelişimsel biçimi sebepleri, kullandıkları ilaçlar, davranış yönetim biçimleri, ebeveyn tutumları ve davranışları hakkında bilgileri verilmeli sistematik çalışmalar yürütülmelidir.” cümlesiyle cevaplamıştır. Bu soruya çoğunlukla verilen yanıtlardan biride “Özel gereksinimli birey ailelerinin hassasiyetleri ve iletişim özellikleri ile ilgili bilgilendirici eğitimler düzenlenmeli.” cevabıdır. 1-3 kıdem yılına sahip 5 numaralı katılımcı bu konudaki görüşünü “İletişim ile ilgili ve ailelerin durumun daha iyi kabul, kavrama davranışlarını gerçekleştirebilmesi için belirli eğitimlerin olması gerekmektedir.” cümlesiyle dile getirmiştir.

Tablo 10: Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik rehberlik çalışmaları ile ilgili rehber öğretmenlere ne tür eğitimler verilmelidir sorusuna verilen cevapların katılımcıların çalıştığı okul türüne göre dağılımı.

Cevaplar	Çalıştığı Okul Türüne Göre				Toplam	
	Özel Rehabilitasyon Merkezi		Kaynaştırmalı Eğitimi Veren Normal Eğitim Veren Okullar			
	f	%	f	%	f	%
Özür tür ve derecelerinin detaylı içerikleri olan uygulamalı eğitimler verilmelidir.	2	16,6	4	33,3	6	50
Özel gereksinimli bireylere yönelik davranış yönetimi ve eğitimi konusunda ailelere destek sağlanabilecek eğitimler verilmelidir.	1	8,3	0	0	1	8,3
Özel gereksinimli birey ailelerine yönelik ebeveyn tutum ve davranış düzenlemelerini içeren eğitimler düzenlenmeli.	2	16,6	0	0	2	16,6
Özel gereksinimli birey ailelerinin hassasiyetleri ve iletişim özellikleri ile ilgili bilgilendirici eğitimler düzenlenmeli.	2	16,6	2	16,6	4	33,3
Özel gereksinimli birey ailelerine yönelik sosyal destek sağlayıcı faaliyet düzenleme planlarına yönelik eğitimler düzenlenmeli.	0	0	2	16,6	2	16,6
Özel gereksinimli bireyin gelişim dönemleri ve özelliklerine ilişkin ailelere verilecek eğitimler konusunda bilgilendirme yapılmalı.	2	16,6	0	0	2	16,6
Özel gereksinimli birey ailelerine yönelik yapılan ilk görüşmelerde kullanılacak ilk görüşme teknikleri ile genel görüşmeler ilgili eğitimler verilmeli.	1	8,3	0	0	1	8,3
Ailelerle yapılan çalışmalarda dikkat edilmesi gereken etik ilkeler nelerdir konusu üzerine eğitimler düzenlenmeli.	1	8,3	0	0	1	8,3

Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik rehberlik çalışmaları ile ilgili rehber öğretmenlere ne tür eğitimler verilmelidir sorusuna katılımcıların çalıştığı kuruma göre bakıldığında toplamda en fazla “Özür tür ve derecelerinin detaylı içerikleri olan uygulamalı eğitimler verilmelidir.” cevabının verildiği görülmüştür. Bu cevabı %16,6 ile Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezinde çalışanların, %33,3 ile ise Kaynaştırma Eğitimi veren kurumlarda çalışan katılımcıların verdiği görülmüştür. Özel Eğitim Rehabilitasyonda çalışan K.11 bu konuyla ilgili görüşünü “Gelişim psikolojisi, etik uygulamalar, görüşme teknikleri, test uygulamaları konusunda eğitimleri olması gereklidir. Psikopatoloji dersini ve özellikle etik dersini almaları gerektiğini düşünüyorum. Etik dersi şu anlamda çok önemli, özel eğitim kurumları aynı öğrenci grupları ile çalıştığı için etik şartları, etik kuralları uygulamakta büyük problem yaşıyor, öğretmenlerin velilere yaptığı yorumlardan bu etik açığını büyük ölçüde görebiliyoruz.” cümlesi ile ifade etmiştir.

Araştırmanın 4. alt amaçlarından olan “Özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik rehberlik çalışmaları ile ilgili rehber öğretmenlere ne tür eğitimler verilmelidir, siz bu konuda herhangi bir eğitim aldınız mı? Sorusunun ikinci boyutu olan “siz bu konuda herhangi bir eğitim aldınız mı?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde bir kaç katılımcı dışında genel olarak diğer katılımcılar “bir eğitim almadım”, “üniversitede aldığım birkaç ders dışında bir eğitim almadım” yanıtlarını vermişlerdir. Bazı katılımcılar ise saydıkları eğitimlerin “hepsini aldım” yanıtını vermiştir. Bir katılımcı ise “bir eğitim almadığımı ancak güncel makaleleri takip ettiğimi” söylemiştir.

Tartışma Ve Sonuç

Özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren bireylere göre bazı alanlarda farklı ihtiyaçları olabilmektedir. Aileler bu ihtiyaçların giderilmesinde birincil kaynak niteliğinde görülür. Yetersizliğe sahip bir çocuğun dünyaya gelmesiyle veya yetersizliğin öğrenildiği ilk yıllarla birlikte aile, yetersizliğin özelliği ile ilgili bilgi sahibi olmamadan kaynaklanan bir takım sorunlar yaşamaya başlar. Devam eden yıllarda gelişimsel farklılıkların beraberinde getirdiği problemlerle aile yaşamında bir takım olumsuzluklar meydana gelir. Bireyin sahip olduğu yetersizliğin engel durumuna dönüşmemesi için mümkün olan her tür çevresel ve eğitsel ortam düzenlemesini yaratmak yani normalleştirmeyi sağlamak gerektiği, yapılan birçok çalışmada ifade edilmiştir. Özel gereksinimli bireylerle yapılan çalışmalarda birincil kaynak olarak görülen aile ise bu süreçte bir takım desteklere ihtiyaç duyar. Sunulacak olan bazı destek hizmetleri ise okullarda rehber öğretmenlerin sürdürdüğü aile eğitimi ve rehberliği çalışmalarıdır. Bilimsel araştırmalar, özel eğitimde aile eğitimi ile danışmanlığı hizmetlerinden yaralanan ana-babaların, eğitimde daha etkili olduğunu göstermiştir. Aile eğitimi ve rehberliği konusunda okullarda muhattap kişilerden olan rehber öğretmenler çalıştıkları kurumlarda bu konuyla ilgili hangi çalışmaları yürütüyorlar, hangi çalışmaları yürütürken engellerle karşılaşıyorlar, aileler hangi alanlarda rehber öğretmenlerden destek istiyor ve rehber öğretmenler tüm bu konularda hangi eğitimleri almışlar bu soruların cevaplanması amacıyla bu araştırma desenlenmiştir.

Özel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin görevlerinden biri özel gereksinimli bireyin ailesine yönelik aile rehberliği çalışmaları sunmaktır. Rehber öğretmenler Ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda, rehberlik hizmetleri bölümü ile iş birliği yapılarak aile eğitim programları düzenlenir, sonuçları izlenir ve değerlendirilir (MEB, 2017). Küçüker (1993) "Özürlü çocukların ailelerine yönelik hizmetleri, 1) bilgi verici yaklaşımlar, 2) psikoterapötik yaklaşımlar, 3) anne baba eğitim programları başlıkları altında toplamak mümkündür." şeklinde ailelere sunulan rehberlik hizmetlerini ifade etmiştir (Küçüker, 1993). Bu çalışmada özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapılması gereken aile rehberliği çalışmalarını; bireysel rehberlik çalışmaları, psikoterapötik çalışmalar, anne-baba eğitim programları altında toplayabiliriz. Çalışmada genellikle ailelere sunulacak bilgilendirici aile rehberliği çalışmalarının; çocuğun özür tür ve derecesi ile ilgili, engelli bireyin gelişim dönemleri ve özellikleri ile ilgili, bireyin ders çalışma düzeni, akademik başarıları ile ilgili eğitsel çalışmalar hakkında olduğu ortaya çıkmıştır. Psikoterapötik çalışmaların ise, toplumsal sorunlara yönelik psikososyal destek, stres kaygı durumları ve öfke kontrolü psikoterapileri ve olumlu iletişim kurmaya yönelik psikoterapiler yapılabileceği çalışmanın sonuçlarında elde edilmiştir. Araştırma verilerine göre rehber öğretmenlerin yapmaları gereken rehberlik çalışmalarından daha çok bilgilendirici ve anne-baba rehberlik çalışmalarını, kısmen de psikoterapötik yaklaşımları kullandıkları görülmektedir. Rehber öğretmenlerin yarısına yakını kendilerini aile eğitimi konusunda tam yeterli görmemektedirler(Er, 2011). Bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Kıdem yılı daha az olan veya kaynaştırma eğitimi veren normal eğitim okullarında çalışan rehber öğretmenlerin, kıdem yılı fazla olan ya da özel rehabilitasyon merkezinde çalışan rehber öğretmenlere göre aile rehberliği çalışmaları yapmakta zorlandıkları görülmüştür.

Rehber öğretmenlerin aile eğitimi kapsamında özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik psikoeğitimler, grupla psikoterapileri, danışmanlık hizmetleri, bireysel görüşmeler, ailelerin ihtiyaç duydukları konularda seminerler düzenlemek istedikleri ve ailelere sosyal etkinlik programları düzenlemek istedikleri görülmektedir. Ancak yapmak istedikleri bu çalışmalardan birçoğunu ailelerin düzenli katılım sağlamamalarından, rehber öğretmen ile işbirliği yapmadıklarından ve yapılan çalışmalara gereken önemi vermediklerinden dolayı

uygulayamadıkları görülmektedir. Dost ve Keklik ‘in 2012 yılında psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunlarına yönelik yaptıkları çalışmanın sonuçlarından " ilgisiz ve işbirliği yapmayan veliler (% 12.0)" verisi rehber öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik yapmak istemelerine rağmen ailenin isteksizliğinden dolayı yapamamalarının sonucunu destekler niteliktedir (Meliha Tuzgöl Dost, 2012). Rehber öğretmenlerin yapamadıkları çalışmalara engel oluşturan diğer faktör ise okulun yapısı, yönetimi ve işleyişi olabilir. Bu çalışmaya katılan katılımcılar okulun öğrenci sayısının fazla olması, okulun fiziki yapısının yeterli olmaması, okulun aile eğitimi ve rehberlik çalışmalarına gereken önemi vermemesi, okulda aile görüşmelerinin düzenli randevulanamaması gibi okuldan kaynaklı durumlarında aile rehberliği ve eğitimi çalışmalarına engel oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Aile ve okul ile ilgili faktörlerin yanında rehber öğretmenleri kendi kişisel yoğunluklarından dolayı da aile eğitimi ve rehberliği çalışmalarına yeterince zaman ayıramadıkları görülmüştür. Aile eğitimi ile ilgili çalışmalara engel oluşturan durumları başlıklar şeklinde düşünecek olursak aileden kaynaklanan faktörler, okuldan kaynaklanan faktörler ve rehber öğretmenin kendisinden kaynaklanan faktörler olarak üç başlık karşımıza çıkar. MEB’in “Özel Eğitim Okullarında Aile Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi” çalışmasında Er(2011) , “Rehber öğretmenler sırası ile “ailenin yaklaşımını”, “eğitim ortamının yeterli olmayışını”, “yeterli materyalin olmayışını” “RAM’lardan yeterli destek alamamasını”, “yeterli bilgisinin olmayışını”, “okul yönetiminin yaklaşımını” rehberlik çalışmalarında karşılaştıkları zorluklar olarak belirtmişlerdir. Bu araştırmaya katılan katılımcılar çoğunlukla ailenin yaklaşımı ile ilgili sorunlara dikkat çekmişlerdir. Er’in çalışmasında bahsi geçen RAM’ lardan yeterli destek alamama ilgili sorunlara bu çalışma bulgularında rastlanmamıştır. Bunun yanında MEB’in çalışmasında verilen “Aile eğitimine katılanları, rehber öğretmenler, % 94,3’ oranında “anneler”, % 83,5 oranında “babalar”, %30,2 oranında “kardeşler”, % 16 oranında “diğer” aile bireyleri olarak belirtmişlerdir.” verisine ilişkin bu araştırmada katılımcı rehber öğretmenle aile eğitimi ve rehberlik çalışmalarına genelde annelerin katıldığı, babaların bu konuda daha isteksiz davrandığı ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın ikinci alt amacı bu bulgular doğrultusunda incelendiğinde okullardan ve ailelerden kaynaklı sorunlar bunun yanında kişisel durumlar(çalışma şartları vb.) ile ilgili faktörlerin düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğu bu faktörlerden kaynaklı sorunların yapılacak çalışmaları engellediği görülmüştür.

Rehber öğretmenlerin yaptığı çalışmaların yanı sıra ailelerin hangi konularda rehber öğretmenlerden destek talep ettikleri sorusu da bu araştırmanın alt amaçlarından biridir. Araştırmanın üçüncü alt amacında yer alan bu soruya katılımcı rehber öğretmenler % 50’ lik bir oranla ailelerin çocuklarının davranış ve uyum problemlerine ilişkin sorunlarda destek istediklerini belirtmişlerdir. Rehber öğretmenlerin MEB çerçeve programları incelendiğinde “evde davranış teknikleri” konusuna ilişkin amaçların yer aldığı görülmüştür. Çerçeve programların bu bulgular doğrultusunda incelendiğinde ailelerin beklentileri ile uyumlu olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmada ailelerin rehber öğretmenlerden beklentilerinin olduğu diğer bir konu ise yetersizliği olan çocuğun gelişim dönemleri ve özelliklerine ilişkin bilgi edinme olduğu görülmüştür. Ailelerde gelişim dönemlerinden özellikle ergenlikte yaşanan sorunların yoğun olarak görüldüğü ve bu gelişim dönemi ile ilgili yapılacaklar konusunda rehber öğretmenlere ailelerin başvurdukları katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgularda görülmüştür. Ailelerin davranış, uyum problemleri ve gelişim dönem ve özellikleri konularının yanında çocuğunun eğitimi ile ilgili nasıl destek olabileceği, evde hangi eğitsel düzenlemeler yapılabileceği ile ilgili konularda da rehber öğretmenlerden destek talep ettikleri görülmüştür. Özel gereksinimli bireye sahip ailelerin sosyal ortamlardan yalıtılmışlık ve izolasyon konusunda sorun yaşadıkları daha önce yapılan bir çok çalışmada ortaya konmuştur. Ailelerin bu konuda destek alabilecekleri kişilerden biride rehber öğretmenlerdir.

Rehber öğretmenler ailelerin bu konuyla ilgilide rehberlik servislerine başvurdıklarını söylemişlerdir. Yetersizliğe sahip birey aileleri kaygı, stres, öfke gibi duygu durumlarını sıkça yaşadıklarından rehber öğretmenlerden bu konuda bireysel görüşme talep etmektedirler. Rehber öğretmenler bu konulara ilişkin bireysel görüşme, psikososyal destek, psikoterapi gibi desteklerin sunulması gerektiğini araştırmadaki başka bir soruda yanıt olarak vermişlerdir. Tüm bu bulgular doğrultusunda ailelerin çocukları ve kendileriyle ilgili genel olarak;

- Davranış ve uyum problemleri,
- Gelişim dönemleri ve özellikleri,
- Evde eğitsel düzenlemeler ve destekler,
- Kaygı, stres ve öfke ile baş etme,

konularında yoğun olarak rehber öğretmenlerden destek talep ettiklerini söyleyebiliriz.

Rehber öğretmenlerin ailelere destek sağlayacağı tüm bu konularda hangi konularda eğitimleri almaları gerektiğini ve rehber öğretmenlerin bu doğrultuda hangi eğitimleri aldıklarını inceleyecek olursak rehber öğretmenler yukarıda belirtilen ailelerin beklentileri ile ilgili konularla uyumlu olacak şekilde eğitimler alınması gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Yukarıda belirtilen konulara ek olarak özel gereksinimli birey aileleri ile iletişim kurarken hangi etkili iletişim tekniklerinin daha faydalı olacağı ve ailelerin hassasiyetleri üzerine eğitim alınması gerektiği üzerinde durulmuştur. Rehber öğretmenler bu konularda eğitim alınması gerekliliği üzerinde dururken alınan eğitimlerin bu konuda yetersiz olduğunu da belirtmişlerdir. MEB(2011)'in yaptığı bir çalışmada bu konuya ilişkin “Rehber öğretmenlerin % 37,3’ü aile eğitimi konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olmadığını, % 62,7’si ise aile eğitimi konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir” verileri yer almaktadır. Bu durumda rehber öğretmenlerin yukarıda bahsi geçen tüm konularda eğitimlerinin desteklenmesi gerektiği karşımıza çıkar.

Bu araştırma katılımcı sayısı ve katılımcıların çalıştıkları şehirlerin farklılaşması üzerine sınırlılık göstermektedir. Bu araştırma sonraki çalışmalara temel oluşturarak katılımcı sayısı ve Türkiye deki farklı illerden alınacak örneklem grupları ile geliştirilebilir.

Kaynakça

- Bailey, B.D., Simeonsson, R.J., Yoder, E.D., Huntington, S.G. (1990). Preparing Professionals To Serve Infants And Toddlers With Handicaps And Their Families: An Integrative Analysis Across Eight Disciplines. *Exceptional Children*. 26-35.
- Canpolat, M. (2012). *Grup rehberliği programının zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerine etkisi*. İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Malatya
- Er, H.(2011). Özel Eğitim Okullarında Aile Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *MEB*; Ankara
- Gürbüz, F.G. ve Bozgeyikli H. (2014). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlik algıları. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4 (6),
- Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(4), 315-322
- Köksal, G. (2011). *Zihinsel engelli çocukları olan ebeveynlerin yaşamlarında algıladıkları stresi yordayan faktörlerin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Aile Eğitimi ve Danışmanlığı Ana Bilim Dalı, İzmir.

- Küçüker, S. (1993). Özürlü çocukların ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (3), 23-29
- MEB. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.
- Tuzgöl Dost, M.& Keklik, İ. (2012). Alanda Çalışanların Gözünden Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 389-407
- Öztabak, M.Ü. (2018). Özel/üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 9 (17)
- Sucuoğlu, B. (Editör), (2009). *Zihinsel Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Ültanır, E.(2005). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Mesleği ve Psikolojik Danışman Eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Mersin, s. 102-111.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmadaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, s.6-17.
- Yüksel, K.,(2010). *Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlilik Algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

LİSELERDE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK: ÖĞRETMENLER ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA*

Burcu Çimen

Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, fen.burcu@gmail.com

Engin Karadağ

Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi

Özet

Son dönemlerde artan rekabet şartları, yaşanan teknolojik gelişmeler, sınırlarını aşan küreselleşme ile birlikte örgütler; kendilerini rahatça ifade edebilen, orijinal fikirlerle sahip, yaratıcı önerilerde bulunan çalışanlara ihtiyaç duymaktadır. Geçmişte sessiz kalmak bir uyum sağlama yöntemi olarak görülürken, günümüzde böyle bir tutumun bir tepki veya geri çekilme davranışı olabileceği üzerinde durulmaktadır. Örgütün işleyişini değiştirebilme potansiyeli olan fikirleri saklamak veya açıkça beyan etmemek örgütsel sessizlik olarak nitelendirilmiştir. Çalışanların örgütsel sessizlik davranışlarının farkında olunması ve bu davranışların altında yatan sebeplere ilişkin çalışanların örgütsel sessizlik davranış tiplerinin araştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, lise öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının belirlemek ve bu algılarına öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Tarama deseninde tasarlanan araştırmanın evreni İç Anadolu Bölgesindeki bir büyükşehir sınırları içerisinde bulunan kamuya ait liselerde görev yapan 2.791 öğretmenden, örnekleme ise oranlı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 24 lisede görev yapan 457 öğretmenden oluşmuştur. Çalışmada veriler ‘Örgütsel Sessizlik Ölçeği’ kullanılarak elde edilmiş olup ölçek; üç alt-ölçekten (kabullenici sessizlik, korunmacı sessizlik, korumacı sessizlik) oluşan 5’li Likert 15 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen veriler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak test edilmiştir. Bulgular katılımcıların Örgütsel Sessizlik Ölçeği toplama ortalaması 2.67 (SS=.62); alt-ölçek ortalamaları ise 2.35 ile 3.18 arasındadır. Katılımcıların örgütsel sessizlik alt ölçeklerinden ‘Korumacı Sessizlik’ alt ölçeği en yüksek (X=3.18, SS=.69), ‘Korunmacı Sessizlik’ alt ölçeği ise en düşük (X=2.35, SS=.80) ortalamaya sahip olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel davranış, örgütsel sessizlik, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının, lise.

1. Giriş

Yeni fikirler ortaya çıkaran ve bunları ürüne dönüştüren örgüt çalışanları, eğitim örgütlerinin kalitesi ile doğrudan ilişki içerisinde. Ruhsal liderlerin meydana getirdikleri örgüt kültürü öğretmenlik mesleğinde, kendini ifade etme ve sahip olunan bilgileri çevreleriyle paylaşmada destek olabilir. Çalışanların örgütsel sorunlar ile ilgili görüş ve endişelerini saklamaları, bunları paylaşma konusunda sessizliklerini korumaları örgütsel sessizlik olarak ifade edilmektedir (Morrison ve Milliken, 2000). Perlow ve Williams’a (2003) göre; örgüt yapısına işlenmiş ahlaki ve sosyal kuralları bulunmaktadır. Çalışanlar bu kuralların etkisiyle örgütsel sorunlar karşısında sessiz kalmak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca üyeler sessiz kalmadıkları takdirde çalışma arkadaşlarıyla problem yaşama, dışlanma ve işten atılma korkularının oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Örgütsel sessizlikle ilgili araştırmalarda ‘ses’ ve ‘sessizlik’ kavramlarının varlık ve yokluk şeklinde algılanmaması gerektiği vurgulanmıştır. Dyne, Ang ve Botero (2003) ses kavramının araştırmalarda kişinin fikirlerini ve görüşlerini açıklaması, sessizlik kavramının ise kişinin bir konu hakkında fikir sahibi olmasına rağmen düşüncelerini saklaması tutumu şeklinde açıklandığını belirtmişlerdir. Fikirleri açıkça paylaşma ve kendine saklama birbirine karşıt durumlar olarak görülebilir. Çünkü sessizlik problemler ve ciddi konular hakkında konuşmamayı, ses ise konuşmayı ifade etmektedir. Örgütlerin değişip gelişmeleri için

* Bu makale Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde 2018 yılında Prof. Dr. Engin KARADAĞ’ın danışmanlığında yürütülen “Ruhsal liderlik, örgüt kültürü ve örgütsel sessizliğin okul başarısına etkisi” başlıklı doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

beslendikleri kaynağın örgütsel ses olduğu bilinmesine rağmen, çoğunlukta örgütlerde çalışanlar sessiz kalma eğilimindedir (Pinder ve Harlos, 2001; Morrison ve Milliken, 2000; Çakıcı, 2007).

Örgütsel sessizliğin oluşmasında liderin olaylara yaklaşım şekli, çalışanlarla iletişimlerinin boyutunun düzeyi önem taşımaktadır. Çalışanlarla liderler arasında açık bir iletişim bulunmuyorsa çalışan, örgüte uygun olmayan durumlar konusunda fikrini belirtmekte istekli olmayabilir. Nikolaou, Vakola ve Bourantas (2008) örgüt içerisinde çalışanların liderleriyle açık iletişimde olmasının örgütteki sessizliği çok sesliliğe çevirebildiğini ifade etmiştir. Karacaoğlu ve Cingöz (2009) örgütsel anlamda açık liderlik davranışı yaygınlaştıkça çalışanların sessiz kalma olasılıklarının azaldığını ifade etmiştir. Kılıç, Keklik ve Yıldız (2014, s. 262) liderliğin örgütsel sessizliği azaltmadaki etkisine vurgu yapmışlardır. Morrison ve Milliken (2000) araştırmalarında yöneticilerin tutum ve davranışlarının çalışanlara iş yerlerinde nasıl davranmaları gerektiği hakkında fikir verdiğini ortaya koymuşlardır. Örgütsel sessizliğin oluşmasında açık ve gizil birçok neden olabileceğini belirten Morrison ve Milliken örgütsel sessizliğin oluşmasına en çok neden olan durumları açıklamışlardır. Örgütlerde yöneticilerle çalışanlar arasında cinsiyet, etnik köken, yaş ve unvan benzerliklerinin veya farklılıklarının çalışanların sessiz kalma durumlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca liderlerle üyeleri arasında etkileşimin boyutu, çalışanların sessiz kalma tutumlarını değiştirmektedir. Çalışanlar liderlerine sevgi ve saygı duyduklarında, onlardan olumlu dönütler aldıklarında örgütsel fikirlerini samimiyetle açıklamaktadırlar (Batmunkh, 2011; Taşkıran, 2010). Eğitim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerinin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi öğretmenlerin öğretmenlerle ve okul yöneticileri ile iletişimi önemlidir (Açıkalın, 1994). İletişimin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin sessiz kalma davranışlarıyla ilişkili durumların açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Geleceğe yön verecek öğrencilerin davranışlarını şekillendiren davranış mimarlarımız olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarının araştırılması, çözümlenmesinde zorluk yaşanan eğitim sistemi belirsizliklerinin önüne geçmek adına bir adım olacağı değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada, lise öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki farklılıkların muhtemel bireysel ve örgütsel nedenlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda (i) lise öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının hangi düzeyde olduğu, (ii) lise öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerinin kurumsal (okul müdürünün cinsiyeti) ve bireysel (cinsiyet, branş, eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü) özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığı, (iii) lise öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri ile kıdemleri ve okulda hizmet yılları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı sorularına cevap aranmaktadır.

2. Yöntem

2.1 Desen

Çalışmada lise öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerinin kurumsal ve bireysel özelliklerine göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte görülen veya halen devam eden bir durumu, bulunduğu koşullar içerisinde olduğu şekliyle belirlemeye çalışmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında İç Anadolu bölgesinde bir büyükşehir sınırları kapsamında bulunan kamu liselerinde görev yapan 2791 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem *oranlı küme örnekleme yöntemi* kullanılarak belirlenmiştir. Bunun için evrendeki liseler üst, orta ve alt sosyo-ekonomik bölgelerde bulunma durumlarına göre ayrılmıştır. Her bir bölgeden sekizer okul seçilerek toplamda 24 okulda görev yapan 457 lise öğretmeni çalışmanın örneklemi oluşturmuştur. Örneklemenin evreni temsil etme gücünün

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

hesaplanmasında güven aralığı % 99, hata payı. 05 olarak kabul edildiği takdirde, 2791 birimlik evreni temsil edecek minimum örneklem sayısı 338 olarak tespit edilmiştir (Hamburg, 1985). Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, araştırmadaki 457 birimden oluşan örneklemin, araştırmanın evrenini temsil gücünün yeterli ölçüde olduğu söylenebilir. Araştırmanın örnekleminin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Seçenekler		1	2	3	4	5	6	7	8	9	Toplam
Cinsiyet		Kadın	Erkek								
	n	251	206								457
	%	54.9	45.1								100
Branş							Fizik			Resi	
		Meslek	Yabanc	Edebi	Matem	Tarih-	-			m-	
		Öğr.	ı dil	yat	atik	Coğrafya-	Kim	Rehbe	Din	Müz	
						Felsefe	ya-	rlık	Kült	ik-	
	n	55	55	85	63	56	loji	12	23	Bed	457
	%	12	12	18.6	13.8	12.3	84	2.6	5.0	en	100
Eğitim Düzeyi		Ön									
		Lisans	Lisans	Lisans							
	n	9	349	99							457
	%	2.0	76.4	21.7							100
Okul Müdürünün Cinsiyeti		Kadın	Erkek								
	n	35	422								457
	%	7.7	92.3								100

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler dört bölümden meydana gelen bir veri toplama aracı hazırlanarak toplanmıştır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini tespit edilmesine yönelik maddeler bulunmaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin örgütsel sessizliğe yönelik davranışlarını ölçmeyi amaçlayan *Örgütsel Sessizlik Ölçeği* yer almaktadır.

Örgütsel Sessizlik Ölçeği: Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini belirlemek amacıyla Dyne, Ang ve Botero (2003) tarafından geliştirilen ve Taşkiran (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek beşli Likert skalasında olup üç [(i) kabullenici sessizlik, (ii) korunmacı sessizlik, (iii) korumacı sessizlik] alt boyuttan ve on beş maddeden oluşmaktadır. Taşkiran (2011) tarafından yapılan faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna ilişkin KMO değeri .849 ve Barlett testi sonuçları da anlamlı bulunmuştur. Elde edilen faktör yükleri .71 ile .88 arasında değişmektedir. Ayrıca araştırmacının yapmış olduğu güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa değeri alt ölçeklerde .89 ile .93 olarak bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında Örgütsel Sessizlik Ölçeği’nin yapı geçerliğinin saptanması için yürütülen doğrulayıcı faktör analizi çalışması, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada ölçeğe ilişkin olarak açımlayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan faktörlerin, doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesinden önce tahmin edilen değerlerin teorik limitleri aşıp aşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre teorik limitleri aşmayan değer belirlenmiştir. Ölçek için doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistiki anlamlılık düzeyleri saptanmıştır [$\chi^2=197,3$ df=89, $p<.01$]. Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri, önerilen modelin toplanan veriye uygun

olduğunu göstermektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Bununla birlikte modele ait değer uyum iyiliği indekslerinin [GFI=0,88, AGFI=0,89, PGFI=0,90, RMSEA=0,08, CFI=0,91] ölçek için söz konusu modelin uygun olduğunu açıklamaktadır (MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996). GFI, CFI ve AGFI değerlerinin .85 (Anderson ve Gerbing, 1984) veya .90 ve üzerinde olması iyi bir uyum olarak kabul edilmektedir (Kline, 2015; Schumacker ve Lomax, 2010, s. 163). Ayrıca RMSEA'dan elde edilen .05 ve daha küçük değerler olması mükemmel uyum olarak nitelendirilmektedir (MacCallum vd., 1996, s. 146). PGFI uyum indeksinin .50 üzerinde olması kabul edilebilir uyumu (Meyers, Gamst ve Guarino, 2013), .95'in üzerinde olması mükemmel uyumu göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Elde edilen sonuçlara göre standart uyum değerleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin ulaşılan değerler göz önünde bulundurulduğunda modellenen faktör yapısını doğruladığını göstermektedir.

Yapı geçerliği sonucunda *Örgütsel Sessizlik Ölçeği*; öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini *Kesinlikle katılıyorum (1), Katılıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılmıyorum (4), Kesinlikle Katılmıyorum (5)* cevaplama skalası olmak üzere 5'li Likert tipi toplam on beş madde ve faktör analizleri sonucunda *Kabullenici Sessizlik, Korunmacı Sessizlik ve Korumacı Sessizlik* olmak üzere üç faktör olarak düzenlenmiştir. Bunlar;

(i) Kabullenici Sessizlik: Bu faktörden alınan yüksek puan, öğretmenlerin örgütsel sorunlar hakkında çözüme yönelik düşünceye ve öneriye sahip olmalarına rağmen örgütün içinde bulunduğu mevcut durumu değiştiremeyecekleri düşüncesine dayanarak bilinçli olarak sessiz kaldıklarının göstergesidir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Problemlere çözüm üretme noktasında görüşlerimi kendime saklarım.

(2) Olumlu bir değişiklik yaratacağına inanmadığım için kendimi geliştirmeye yönelik fikirlerimi kendime saklarım.

(ii) Korunmacı Sessizlik: Bu faktörden alınan yüksek puan, öğretmenlerin bilinçli bir şekilde örgütte var olan sorunlardan sorumlu tutulmamak veya var olan sorun ortaya çıktığında oluşabilecek maddi-manevi kayıplardan kaçındıkları için sessiz kalmayı tercih ettiklerinin göstergesidir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Beni ilgilendirmediğini düşündüğüm için, buradaki işlerin daha iyi yapılması noktasındaki görüşlerimi ifade etmekten kaçınırım.

(2) Yöneticilerimin tepkisinden çekindiğim için işle ilgili bilgileri kendime saklarım.

(iii) Korumacı Sessizlik: Bu faktörden alınan yüksek puan, öğretmenlerin örgütün amaçlarını veya diğer çalışanların çıkarlarını önemseyerek örgütle ilgili bilgilerini ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmamasının göstergesidir. Bu faktöre ilişkin örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

(1) Bu kuruma ve iş arkadaşlarıma fayda sağlayacak önemli bilgileri saklarım.

(2) Bu kurumla ilgili bilgileri başkalarına açıklamam konusunda yapılan baskılara direnirim.

Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin güvenirlik çalışması kapsamında, ölçeğin bütünü ve alt boyutları için Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .85'tir. Tablo 2'de Örgütsel Sessizlik Ölçeği'ne ilişkin faktörlere ait madde sayıları ve üç farklı veri setinden elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sunulmuştur. Ölçeğin güvenirliği, iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .52 ile .81 arasında değişmektedir.

Tablo 2. Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Alpha
Kabullenici Sessizlik	5	.81
Korunmacı Sessizlik	5	.80
Korumacı Sessizlik	5	.52

2.4 İşlem

Lise öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşma durumlarını saptamak için yürütülen çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir:

- Çalışmada istatistiksel çözümlemelere başlanmadan önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, ardından veri toplama aracı 5'li Likert sistemiyle puanlandırılmıştır.
- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici frekans (n) ve yüzde (%) değerlerine göre ölçeğin alt ölçek puanları için ortalama (X) ve standart sapma (SS) puanları tespit edilmiştir.
- Öğretmenlerin örgütsel sessizlik alt ölçek puanlarının demografik özelliklerine göre farklılaşma düzeyleri test edilmeden önce verilerin normal dağılım özelliği taşıma durumu tek örneklem *Kolmogorov-Smirnov Testi* ile dağılımların normal dağıldığı belirlenmiştir [$p>0.05$]. Dağılımlarının analizinde parametrik analiz teknikleri tercih edilmiştir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin alt ölçek puanlarının; cinsiyet ve okul müdürünün cinsiyeti değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *t-testi*; örnekleme oluşturan öğretmenlerin alt ölçek puanlarının; branş, eğitim düzeyi ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla *ANOVA*; elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için *Scheffe testi* uygulanmıştır.

3. Bulgular

3.1 Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Algıları

Araştırmada katılımcıların örgütsel sessizlik algıları betimlenmiştir (Tablo 3). Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Ölçeği toplama ortalaması 2.67 ($SS=.62$); alt-ölçek ortalamaları ise 2.35 ile 3.18 arasındadır. Katılımcıların örgütsel sessizlik alt ölçeklerinden 'Korumacı Sessizlik' alt ölçeği en yüksek ($X=3.18$, $SS=.69$), 'Korunmacı Sessizlik' alt ölçeği ise en düşük ($X=2.35$, $SS=.80$) ortalamaya sahiptir.

Tablo 3. Ölçek Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Alt-Ölçekler	X	SS
Kabullenici Sessizlik	2.47	.77
Korunmacı Sessizlik	2.35	.80
Korumacı Sessizlik	3.18	.69
Örgütsel Sessizlik-Toplam	2.67	.62

3.2 Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmada katılımcıların örgütsel sessizlik algı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir (Tablo 4). Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, katılımcıların örgütsel sessizlik algı puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 4. Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
1–Kabullenici Sessizlik	Kadın	251	2,42	0,74	-1.48	.13
	Erkek	206	2,53	0,81		
2–Korunmacı Sessizlik	Kadın	251	2,34	0,76	-.26	.79
	Erkek	206	2,36	0,85		
3–Korumacı Sessizlik	Kadın	251	3,18	0,65	.127	.89
	Erkek	206	3,17	0,74		
Örgütsel Sessizlik-Toplam	Kadın	251	2,65	0,58	-.67	.49
	Erkek	206	2,69	0,67		

SD=455

3.3 Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Puanlarının Müdürünün Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmada katılımcıların örgütsel sessizlik algı puanlarının müdürünün cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir (Tablo 5). Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, katılımcıların örgütsel sessizlik algı puanları müdürlerinin cinsiyetlerine göre *anlamlı* bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Puanlarının Okul Müdürünün Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
1–Kabullenici Sessizlik	Kadın	35	2,55	0,71	.63	.52
	Erkek	422	2,46	0,78		
2–Korunmacı Sessizlik	Kadın	35	2,27	0,68	-.65	.51
	Erkek	422	2,36	0,81		
3–Korumacı Sessizlik	Kadın	35	3,23	0,73	.46	.64
	Erkek	422	3,17	0,69		
Örgütsel Sessizlik-Toplam	Kadın	35	2,68	0,46	.15	.87
	Erkek	422	2,66	0,64		

SD=455

3.4 Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Puanlarının Branş Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmada katılımcıların örgütsel sessizlik algı puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA Analizi gerçekleştirilmiştir (Tablo 6). Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, katılımcıların *korunmacı*, *korumacı* ve *toplam sessizlik* puanlarında branşlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmazken; *kabullenici sessizlik* alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testi sonucunda, meslek dersleri branşında olan katılımcılar ile yabancı dil ve rehberlik branşında olan katılımcılar arasında meslek dersleri branşında olanlar lehine istatistiksel olarak düzeyinde

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

anlamli bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 6. Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Puanlarının Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Ölçek	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1– Kabullenici Sessizlik	G. Arası	12.96	8	1.62	2.79	.01
	G. İçi	260.45	448	0.58		
	Toplam	273.41	456			
2– Korunmacı Sessizlik	G. Arası	10.30	8	1.29	2.06	.06
	G. İçi	279.86	448	0.62		
	Toplam	290.16	456			
3– Korumacı Sessizlik	G. Arası	3.19	8	0.40	0.83	0.57
	G. İçi	214.87	448	0.48		
	Toplam	218.06	456			
Örgütsel Sessizlik-Toplam	G. Arası	6.05	8	0.76	1.97	.06
	G. İçi	171.52	448	0.38		
	Toplam	177.56	456			

3.5 Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmada katılımcıların örgütsel sessizlik algı puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA Analizi gerçekleştirilmiştir (Tablo 7). Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, katılımcıların *örgütsel sessizlik alt ölçek ve toplam* puanlarında eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 7. Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Ölçek	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
1– Kabullenici Sessizlik	G. Arası	1,63	2	0,82	1,36	0,26
	G. İçi	271,78	454	0,60		
	Toplam	273,41	456			
2– Korunmacı Sessizlik	G. Arası	0,98	2	0,49	0,77	0,47
	G. İçi	289,18	454	0,64		
	Toplam	290,16	456			
3– Korumacı Sessizlik	G. Arası	0,50	2	0,25	0,52	0,59
	G. İçi	217,56	454	0,48		
	Toplam	218,07	456			
Örgütsel Sessizlik-Toplam	G. Arası	0,27	2	0,14	0,35	0,71
	G. İçi	177,29	454	0,39		
	Toplam	177,56	456			

3.6 Katılımcıların Örgütsel Sessizlik Puanlarının Kıdem ve Okuldaki Çalışma Yılları Açısından Değerlendirilmesi

Katılımcıların örgütsel sessizlik ölçek puanları ile kıdem ve okuldaki çalışma yılları arasındaki ilişkiler Pearson-moment Korelasyon Katsayısıyla incelenmiştir (Tablo 8). Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin ‘Kabullenici Sessizlik’ alt-ölçeği ile okuldaki çalışma yılı [$r=.10$] arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon saptanmıştır.

Tablo 8. Örgütsel Sessizlik Puanları ile Kıdem ve Okuldaki Çalışma Yılı Arasındaki Korelasyon Matrisi

Alt-Ölçekler	1	2	3	4	5	6
1-Kıdem Yılı	1	.41**	.06	.01	.01	0.3
2-Okulda Çalışma Yılı		1	.,10*	.04	.01	.06
Örgütsel Sessizlik Ölçeği						
3-Kabullenici Sessizlik			1	.73**	.35**	.85**
4-Korunmacı Sessizlik				1	.54**	.59**
5-Korumacı Sessizlik					1	.70
6-Örgütsel Sessizlik Toplam						1

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada lise öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki farklılıkların muhtemel bireysel ve örgütsel nedenlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Eğitim kurumları öğrencilerin içlerindeki potansiyelin ortaya çıkarılmasını sağlayan, toplumdaki sosyal değişimlere hızlıca ayak uydurması gereken, sürekli kendini geliştiren örgütlerdir. Eğitimde değişimin ve yeniliklerin öncüsü olan öğretmenlerin, fikirlerini açıkça ifade edememe nedenlerinin sorgulanması gerekmektedir (Bayram, 2010). Liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada örgütsel sessizlik algıları kadın katılımcılarla erkek katılımcılarda benzer şekildedir. Araştırmada elde edilen bulguları, literatür de destekler niteliktedir. Keçeli (2019), Burulday (2018), Nartgün ve Demirel (2012), Kahveci ve Demirtaş (2013) da örgütsel sessizlik davranışları sergilemede kadın veya erkek öğretmen olmanın bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca katılımcıların örgütsel sessizlik algıları okul müdürünün cinsiyetine göre de benzer şekildedir. Okul müdürlerinin cinsiyeti, öğretmenlerin fikirlerini ve görüşlerini açıkça ifade edememe davranışlarında farklılık oluşturmamaktadır.

Branş değişkeni açısından meslek dersi branşında bulunan katılımcıların, diğer branşlarda bulunan katılımcılara göre kabullenici sessizlik davranışlarını daha çok sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Meslek dersi branşındaki öğretmenlerin okuldaki sorunlar hakkında çözüme yönelik düşünceye ve öneriye sahip olmalarına rağmen okuldaki mevcut durumu değiştiremeyecekleri düşüncesine dayanarak bilinçli olarak sessiz kaldıkları görülmektedir. Gencer’in (2018) çalışmasında sözel branş öğretmenlerinin, sayısal ve sınıf öğretmenlerine göre örgütsel sessizliklerinin daha yüksek olduğu sonucu araştırmanın sonucuna benzer şekildedir. Ceviz (2017) ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarını araştırdığı çalışmada, İngilizce ve Türkçe branş öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerinin spor ve sanat branşı öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Burulday (2018) ise çalışmada farklı branşlardaki öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarının benzer şekilde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada elde edilen başka bir sonuç da eğitim düzeyi ile katılımcıların örgütsel sessizlik algılarının benzer şekilde olduğudur. Şahin (2016), Ceviz (2017), Burulday (2018) yaptıkları araştırmalarda eğitim düzeyi farklı öğretmenlerin sessizlik algılarının benzer şekilde olduğu

sonuçlarına ulaşmaları bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının da sessizlik davranışları sergilemelerinde caydırıcı bir etken olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bu çalışmada kıdemleri farklı olan katılımcıların örgütsel sessizlik algıları benzer şekilde sonucuna ulaşmıştır. Keçeli (2019), Nartgün ve Demirel (2012), Kahveci ve Demirtaş (2013), Şahin (2016) çalışmalarında ulaştıkları sonuçlar, araştırmanın bu sonucu destekler niteliktedir. Ancak öğretmenlerin bulundukları okuldaki hizmet yılları artınca kabullenici sessizlik davranışlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kahveci ve Demirtaş (2013) de çalışmalarında okuldaki hizmet yılı fazla öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarını daha çok sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. İki çalışmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Aynı okulda çalışan öğretmenler sorunlar karşısında konuşmalar dahi söylediklerinin dikkate alınmayacağını düşünmektedirler. Bu durum öğretmenlerin okullarında geçirdikleri geçmiş yaşantılarına bağlanabilir.

Örgütlerin gelişebilmesi ve bunu sürdürebilmesi için çalışanlar yeni fikirler üreterek örgüte katkıda bulunabilirler. Okullarda değişim ve yeniliklerin sergilenmesi için fikirlerini açıkça ifade eden öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin fikirlerini dikkate aldığını gösterecek davranışlar sergilemesi önerilebilir. Öğretmenlerin sessiz kalma nedenleri üzerine nitel çalışmalar da yapılarak öğretmenlerin düşüncelerinde yatan gizli kalmış durumlar ortaya çıkarılabilir.

5. Kaynakça

- Açıkalın, A. (1994). *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Bayram, T., Y. (2010). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Batmunkh, M. (2011). *Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki ve bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Burulday, V. (2018). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık, örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ceviz, T (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin işle bütünleşme ile örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik: Sessizliğin temel teorileri ve dinamikleri. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessizlik tercihi ve sessizlik türleri. T. Solmuş (Ed), *İş ve özel yaşama psikolojik bakışlar içinde* (s. 85-108). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Dyne, V.L., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.
- Gencer, M. (2018). *Güç merkezi oluşturma oyunlarının örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7. ed.). New Jersey: Pearson.
- Hamburg, M. (1985). *Basic statistics: A modern approach*. NY: Harcourt, Brace Jovanovich.

- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 50- 64.
- Karacaoğlu, K. ve Cingöz, A. (2008). Örgütsel sessizlik. M. Özdevecioğlu ve H. Karadal (Ed), *Örgütsel davranışta seçme konular: Organizasyonların karanlık yönleri ve verimlilik azaltıcı davranışlar* içinde (s. 155-167). Ankara: İlke Yayınevi.
- Keçeli, Ö. (2019). İlkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: The Guilford Press.
- Kılıç, R., Keklik, B. ve Yıldız, H. (2014). Dönüştürücü, etkileşimli ve tam serbesti tanıyan liderlik tarzlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 21(2), 249- 268.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S., (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston: Brown and Company.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. doi: 10.1037/1082-989x.1.2.130
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi ve AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2013). *Applied multivariate research: Design and interpretation* (2nd ed.). London: SAGE Publications.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in pluratistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706- 725.
- Nartgün, Ş. S. ve Demirer, s. (2012). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 7(2), 139-156.
- Nikolaou, I., Vakola, M., & Baurantas, D. (2008). Who speaks up at work? Dispositional influences on employee' voice behavior. *Personnel Review*, 37(6), 666- 679.
- Perlow, L. A., & Williams, S. (2003). Is silence killing company. *Harward Business Review*, 3-8.
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Mangement*, 20, 331- 369. doi: 10- 1016/S0742-7301(01)20007-3
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modelling* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Şahin, H. (2016). *Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları arasındaki ilişki: izmir ili çigli ilçesi devlet ilkokullarına ilişkin bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim* (1. bs.). İstanbul: Beta Yayınevi.

ÖZEL OKUL ÖĞRETMENLERİNİN 2023 EĞİTİM VİZYONUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Burcu Çimen

Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, fen.burcu@gmail.com

Engin Karadağ

Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi

Özet

Milletlerin geleceğe yönelik planlar yapmalarında eğitimin geleceği ve ülkelerin hedefledikleri vizyon önemli bir yere sahiptir. Bir devlet olarak Türkiye'nin görmek istediği ve ulusal-uluslararası başarıların temelinde yatan eğitimin gelecekteki yeri, 2023 Eğitim Vizyonu olarak nitelendirilmiştir. Ülke geleceğinin mimarı olan eğitim felsefi bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. İnsanın hakkettiği fırsat eşitliğini sağlamada geleceğe dönük bir vizyon ele alınmış; bireyin maddi- manevi doygunluğa ulaşmasının yanında ahlaki değerler de göz önünde bulundurulmuştur. İnsan temel olarak görülmüş ve birey temelli bir eğitim modeli planlanmıştır. Belirlenen müfredatın öncelikle bireyi hayata hazırlama amacı güdülmüş, bireyin akademik ve sosyal gelişimi ön planda tutulmuştur. Eğitimde bireyler arası rekabet odaklı anlayıştan sıyrılıp eğitimin eşit ve fırsatçı bir yapıya kavuşturulması amaçlanmıştır. Eğitimde yapıtaşı olan öğretmenlerin eğitim vizyonunun hayata geçirilmesi konusunda önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Çalışma, sayıları her geçen gün artan, eğitimde fırsat eşitliği konusunda eleştirilerin odağı olan özel okullarda yürütülmüş, özel okullarda çalışan öğretmenlerin eğitim vizyonu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi gerekli görülmüştür. Bu çalışmanın temel amacı, özel okul öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonu üzerine görüşlerini tespit etmektir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden çalışmanın doğasına uygun olarak belirlenen vaka (durum) çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarla özdeşleşmiş olan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak mesleğinden farklı hizmet sürelerine sahip özel okulda çalışan 12 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Çalışmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada verilerin, betimsel analizle çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: 2023 Eğitim Vizyonu, Öğretmen Görüşleri, Özel Okullar.

1. Giriş

İnsanların varoluşundan beri süregelen bir insani eylem olan eğitim, şansa ve tesadüfe bağlı olarak geliyorsa güvenilir değildir ve sadece mekanik bir eylem olarak görülmektedir. İnsan tabiatının mükemmeliyetinin sırrının eğitimde saklı olduğu düşüncesiyle, eğitimin nesiller boyu düzenlemelerden geçirilip insanlığın mükemmelliğine doğru bir adım daha ilerlemeleri mümkün görülmektedir (Kant, 2009). Ülkelerin eğitim sistemleri geleceklerini inşa eden, şekillendiren en önemli etkenlerden biridir. Eğitim sisteminin toplumsal ve ekonomik görevleri bulunmaktadır. Eğitim sisteminin toplumsal görevi, toplumun sürekliliğini sağlamak, toplumu birleştirip güzelleştirmek; ekonomik görevi ise üretken bireyler yetiştirmektir. Eğitim sistemlerinde planlama, devletin geleceğini gösteren, eğitimin geliştirilmesi ile ilgili kestirimleri, öngörüler (vizyonu) ve gerçekçi anlayışları içermektedir (Karakütük, 2016).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) genel amaçlar çerçevesinde eğitim sistemini geliştirmeye yönelik değişiklikler öne sürmektedir. Bu değişikliklerin planlanması sırasında Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar, hükümet ve kalkınma planları, eğitimcilerin ve öğrencilerin beklentileri önem taşımaktadır. Eğitimin kalitesini ve niteliğini artırma yolunda, son yıllarda Türkiye eğitim sisteminde eğitimciler ve öğrenciler 4+4+4 eğitim sistemi, Fatih

projesi, kamu kurumlarına öğretmen atamada öğretmenlik alan bilgisi testi ve mülakatlar gibi yeniliklerle karşılaşmışlardır.

Değişen koşullar altında geleceğin nasıl olacağına ilişkin tablo çizen, paydaşların uzun vadeli çıkarlarına uygun olan, gerçekçi ve elde edilebilir hedeflerden oluşan uygulama planları vizyon olarak ifade edilmektedir (Owen, Hodgson ve Gazzard, 2011). Eğitimde ulaşılmak istenen hedefi belirlemek ve izlenecek yol haritasını sunmak amacıyla MEB tarafından 23 Ekim 2018 tarihinde kamuoyuna duyurulan “2023 Eğitim Vizyonu” eğitim sisteminde yapılan en köklü yeniliklerden biridir. Eğitim Vizyonu belgesinde; okul gelişim modeli, öğrenme analitiği araçlarıyla veriye dayalı yönetim, ölçme ve değerlendirme, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi, okulların finansmanı, teftiş ve kurumsal rehberlik hizmetleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, özel eğitim, özel yetenek, yabancı dil eğitimi, öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm, erken çocukluk, temel eğitim, ortaöğretim, fen ve sosyal bilimleri liseleri, imam hatip ortaokulları ve liseleri, mesleki ve teknik eğitim, özel öğretim, hayat boyu öğrenme gibi başlıklar altında farklı alanlarda planlamalar yer almaktadır. Planlamalar arasında bu araştırma kapsamında ön plana alınan maddeler:

- (iv) Öğretmenlik Meslek Kanununun çıkarılması,
- (v) Öğretmenlerin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programlarının tasarlanması,
- (vi) Sözleşmeli öğretmenlik süresinin altı yıldan dört yıla düşürülmesi,
- (vii) Ücretli öğretmenlerin ders saati ücretlerinin artırılması,
- (viii) Okullar arası başarı farkları azaltılarak okulların niteliğinin artırılması şeklindedir (MEB, 2018).

Eğitimde yapıtaşı olan öğretmenlerin eğitim vizyonunun hayata geçirilmesi konusunda önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Eğitimde yapılan değişimlerin uygulayıcısı olan öğretmenler, eğitim kalitesini artırma yolunda merkezi bileşen olarak görülmektedir (Hanushek ve Rivkin, 2006). Bursalıoğlu’na (1994) göre, “*okul olarak adlandırılan sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir*”. Eğitim sistemlerinin başarısı, sistemi döndüren en önemli dışlılardan biri olan öğretmenlerin sistemi anlama ve uygulama için gerekli beceri ve yeteneklerine bağlıdır (Yetim ve Göktaş, 2004). Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim sistemi hakkındaki görüşleri önem kazanmaktadır. Eğitim sisteminin değişimi ve dönüşümü için köklü değişiklikleri içeren 2023 Eğitim Vizyonu’na ilişkin öğretmenlere ve sisteme yönelik değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır (Elçiçek ve Han, 2018; Köç ve Ünal, 2018). Vizyon belgesinin kısa süre içinde uygulamaya konması açısından eğitim vizyonu değerlendirme çalışmalarının artırılması gerektiği düşünülmektedir. Özel öğretim kurumlarına ilişkin de maddelerin yer aldığı eğitim vizyonuna ilişkin, sayıları her geçen gün artan, eğitimin gelişiminde söz sahibi ve aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliği konusunda eleştirilerin odağı olan özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi faydalı olacaktır.

Geleceğe yön verecek olan 2023 Eğitim Vizyonu, müfredatı bilgidan beceriye ve görgüye ulaştırmayı amaçlarken, başarının anahtarı olarak öğretmen eğitimini ve okullar arası eşitsizliği asgari düzeye indirmenin ön koşul olarak nitelendirildiğini açıklamıştır (MEB, 2018). Bu açıklama ışığında çalışmanın amacı, özel okul öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonu üzerine görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Özel okul öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonu farkındalığı ne durumdadır?

- 2- Özel okul öğretmenleri 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan insan kaynaklarının geliştirilmesi hedefini nasıl değerlendirmektedir?
- 3- Özel okul öğretmenleri 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan okullar arası eşitsizliğin asgari düzeye indirilebilmesi hedefini nasıl değerlendirmektedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Çalışma vaka (durum) çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Vaka çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine incelenmesine dayanmaktadır. Vaka çalışmalarının belirli bir olay üzerine odaklanması, araştırılan olgunun yoğun şekilde betimlenmesi, bu sayede okuyucunun olguyu daha iyi anlaması hedeflenmektedir (Creswell, 2013; Merriam, 2013). Gerçek yaşamın güncel bağlam içindeki bir durumun araştırılması kapsamında çalışmada özel okul öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonu hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

2.2. Katılımcılar

Çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde büyük ölçüde geniş kapsamlı olan merkezi temaları yansıtmayı hedefleyerek (Patton, 2018) çalışılan probleme taraf olabilecek kişilerin maksimum seviyede tutulmaları sağlanmaktadır. Maksimum çeşitlilik genelleme yapma amacı taşımaksızın, çeşitlilik teşkil eden durumların ayrıntılı şekilde belirlenip herhangi ortak olguların varlığını kontrol etmek ve buna bağlı olarak problemin farklı boyutlarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmanın amacından kaynaklanan özellikleriyle maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Katılımcılar özel okul öğretmenleriyle ön görüşmeler yapılarak tespit edilmiştir. Özel okul öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre beklentilerinde, hedeflerinde farklılıklar olduğu gerekçesiyle ön görüşmeler sonucunda çalışma grubu mesleğinde farklı hizmet sürelerine sahip, özel okulda çalışmakta olan 12 öğretmenden oluşmuştur. Tablo 1’de katılımcılara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin bilgiler

Kod İsim	Cinsiyet	Kıdem	Branş
Ece	Kadın	14	Fizik
Çetin	Erkek	8	Sosyal bilgiler
Kaan	Erkek	15	Tarih
Güler	Kadın	4	Kimya
Murat	Erkek	27	Biyoloji
Mehmet	Erkek	6	Rehberlik
Nazlı	Kadın	20	Türkçe
Osman	Erkek	10	Türkçe
Sevda	Kadın	16	İngilizce
Şebnem	Kadın	3	Fen bilimleri
Bilge	Kadın	12	Edebiyat
Hande	Kadın	5	Matematik

2.3. Veri Toplama Aracı

Özel okul öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonu’na ilişkin görüşlerinin derinlerinde bulunan düşüncelerinin, yorumlamalarının incelenmesine duyulan ihtiyaçtan hareketle çalışmanın verileri görüşme tekniği ile toplanmıştır. Durum çalışmalarında veri toplama işlemi durum derinlemesine resmini oluşturabilmek için geniş bir prosedürü içermektedir. Görüşme tekniği durum çalışmalarında kritik rol üstlenmektedir (Creswell, 2013). Çünkü görüşmelerde gözlemlenemeyen davranışlar ve duygular derinlemesine açığa çıkmaktadır (Merriam, 2013).

Çalışmanın verilerine açık uçlu, esnek sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, literatürden destek alınarak anlaşılması kolay, tek boyutlu soruları içeren soru havuzunun oluşturulmasının ardından beş sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu taslağı hazırlanmıştır. Soruların düzenlenmesinde genelden özele olması, katılımcıyı güdülemesi gibi özelliklere dikkat edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1992; Karasar, 2012). Görüşme formu, alanında uzman üç kişinin görüşleri alınarak soruların ifade edilişi üzerine düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme sorularını test etmek için katılımcıların haricinde iki özel okul öğretmeniyle ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmeler çerçevesinde görüşme formu tekrar düzenlenerek, görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyet, branş ve kıdem şeklinde kişisel bilgileri de forma eklenmiştir. Katılımcılara görüşmenin gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirileceği söylenmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmelerin her biri yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların izniyle ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından deşifre edilme sürecinde hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya aktarılmıştır. Görüşmelerin yazıya aktarılmasının ardından veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz katılımcıların görüşlerini neden-sonuç ilişkisi kapsamında, sistemli şekilde okuyucuya sunmak için görüşme dokümanlarından doğrudan alıntılara yer verilerek gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Analiz sürecinde veri parçalarına kodlar verilerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler adlandırılarak veriler uygun kategorilere göre sınıflandırılmış ve bulgular doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Bulgular kategorilere ve temalara uygun olarak yorumlanmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

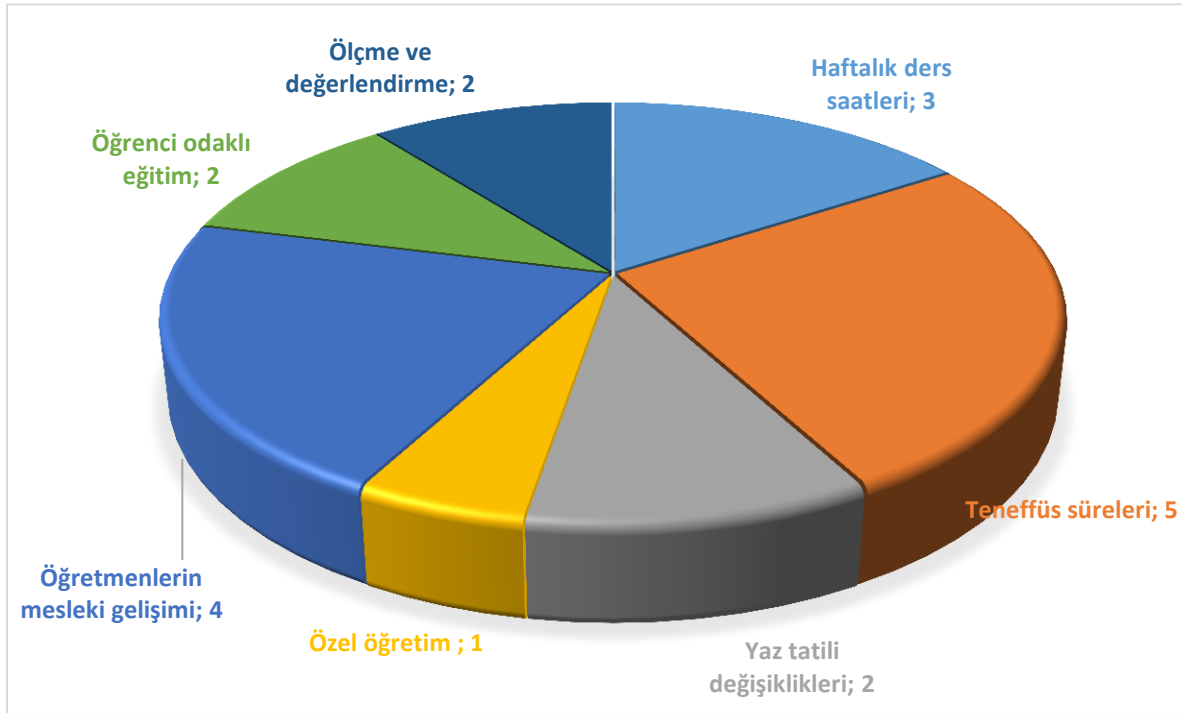
Nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenirlilik ifadelerinin yerine inanılrlık, sonuçların doğruluğu ve aktarılabilirliği gibi ifadeler dikkate alınmaktadır (Krefting, 1991). Creswell ise (2013) geçerlik ve güvenirlikten çok nitel araştırmalarda inanılrlık kavramına vurgu yapmıştır. Bu kavramlar dikkate alınarak çalışmanın geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Çalışmanın *iç geçerliğini* sağlamak için yapılan işlemler şunlardır: (i) İlgili literatür kontrol edilerek görüşme formu oluşturulmuş, sonuçların inanılrlığını güçlendirmek amacıyla verilerin toplanması sırasında araştırmacıların tarafsızlığı sağlanmıştır. Verilerin ses kayıt cihazı ile kaydedilmesinin ardından katılımcı teyidi ile kontrolü yapılmıştır (Merriam, 2009). (ii) Bulguların tutarlılığının tespitinde betimsel analiz için oluşturulan temaların iç geçerliği içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın *dış geçerliği* için; çalışmanın yöntem bölümünde çalışmanın deseni, katılımcılar, veri toplama aracının oluşturulması, verilerin analizi işlemlerine detaylı olarak değinilmiştir (Sharts-Hopko, 2002). Çalışmanın güvenirliliğini sağlamak, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olduğunu ifade etmektedir (Merriam, 2013). Çalışmanın *iç güvenirliliğini* sağlamak için yapılan işlemler şunlardır: (i) Veri analizi sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmadan doğrudan okuyucuya sunulmuştur. (ii) Veri analizinde belirlenen kategoriler ve temalar çalışmanın teorik çerçevesine uyumlu olarak oluşturulmuştur. (iii) Verilerin kodlamaları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapıp karşılaştırılması sağlanmıştır. Çalışmanın *dış güvenirliliğini* sağlamak için yapılan işlemler şunlardır: (i) Benzer çalışmalar yapan araştırmacılara yönelik çalışmada üzerinde durulan duruma ve kullanılan yöntemlere ilgili bölümlerde ayrıntılı şekilde yer verilmiştir. (ii) Verilerin toplanması, kaydedilmesi, sonuçların birleştirilmesi ve sunulması aşamaları detaylı olarak açıklanmıştır.

3. Bulgular

Özel okul öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonu'na ilişkin görüşleri; (i) Öğretmenlerin eğitim vizyonu farkındalığı, (ii) İnsan kaynaklarının geliştirilmesi hedefinin değerlendirilmesi, (iii) Okullar arası eşitsizliğin asgari düzeye indirilebilmesi hedefinin değerlendirilmesi şeklinde üç tema altında sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin Eğitim Vizyonu Farkındalığı

Katılımcıların 2023 Eğitim Vizyonu hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerde elde edilen bulgulara göre katılımcılar eğitim vizyonuna oldukça hakim olmadıklarını ancak medyadan öğrendikleri kadarıyla eğitim vizyonunun varlığından haberdar olduklarını dile getirmişlerdir. Özel okul öğretmenlerinin eğitim vizyonunda yer alan maddeler arasında kendileri için önemli olarak nitelendirdikleri maddeler; haftalık ders saatleri, teneffüs süreleri, yaz tatili değişiklikleri, özel öğretim, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğrenci odaklı eğitim ve ölçme değerlendirme sistemindeki değişiklikler şeklinde alt temalara ayrılmış ve şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmen görüşlerine göre 2023 Eğitim Vizyonu'nda dikkat çekici maddeler

Katılımcıların görüşlerine göre; eğitim vizyonunda yer alan teneffüs süreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri hakkındaki değişiklikler, ilgi çeken maddeler olarak ön plana çıkmıştır:

Dikkatimi çeken madde 40 dakika ders, 40 dakika teneffüs maddesiydi. Bu teneffüs süresinde de okul sınırları içerisinde bazı alanlar kurulabileceği ve çocukların bu alanlarda teneffüs saatlerini dolduracağı söyleniyordu (Güler).

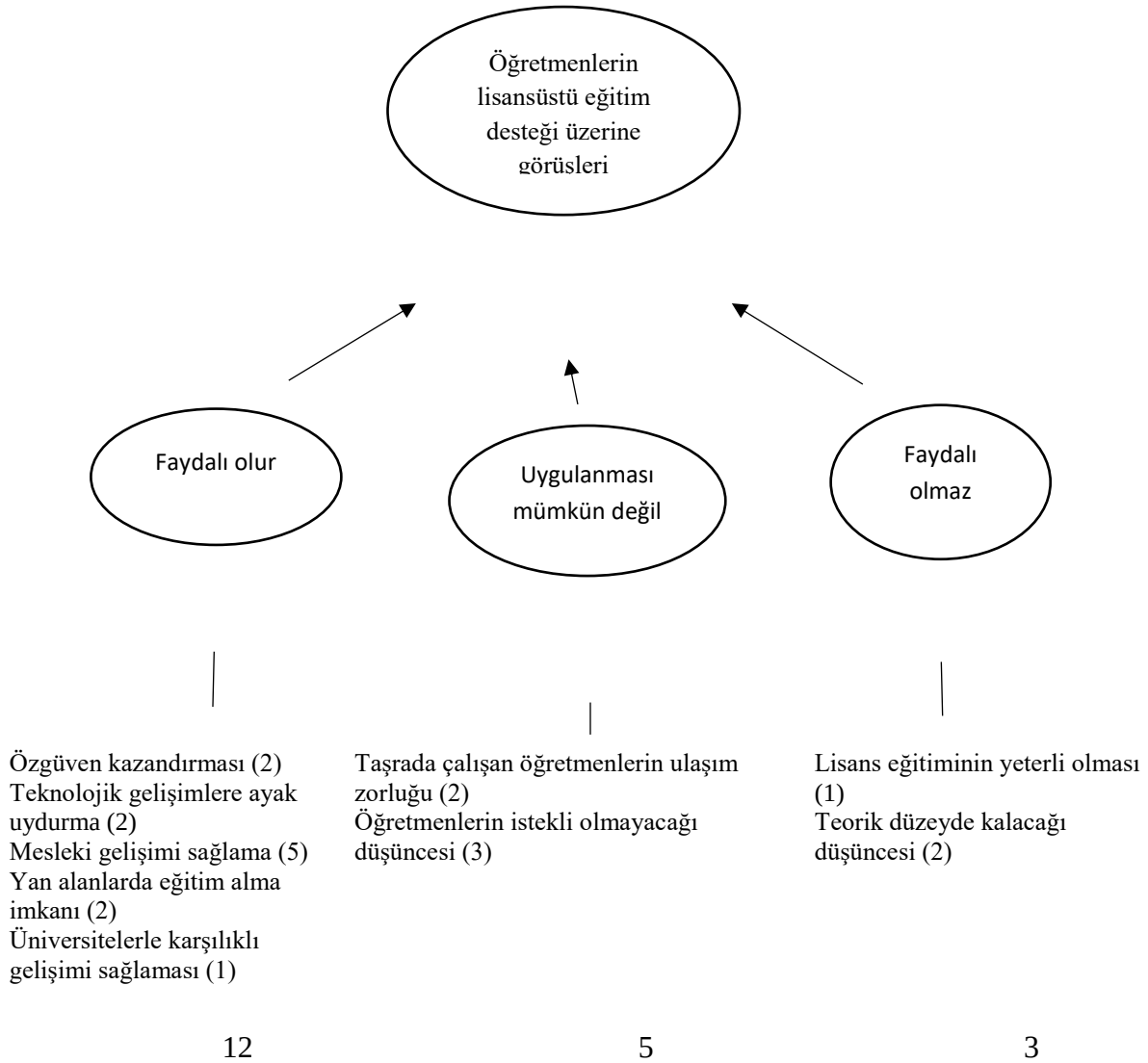
Ders saatlerinin kısaltılması, teneffüs saatlerinin uzatılacağı söylenmiş. Aslında bir açıdan baktığınızda ders saatlerinin kısaltılması öğrenci açısından mantıklı olabilir. 40 dakika boyunca bir öğrenci derse adapte olamıyor (Şebnem).

Ders saatlerinin kısaltılması gibi konulardan bahsediyorlardı. Bir de öğretmenlere yönelik bir takım meslek içi eğitimler getirileceğini duymuştum. Merakla bekliyorum (Hande).

Öğretmenlerin yüksek lisans mecburiyetine tutulacakları başta olmak üzere eğitimde adeta bir şahlanışın sembolü haline getirilmeye çalışıldığını anladım eğitim vizyonunun (Osman).

3.2. İnsan kaynaklarının geliştirilmesi hedefinin değerlendirilmesi

İnsan kaynaklarının geliştirilmesi hedefinin değerlendirilmesi teması, öğretmenlerin mesleki gelişiminin lisansüstü düzeyde desteklenmesi ve öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi şeklinde alt temalara ayrılarak incelenmiştir. Katılımcılara 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan öğretmenlerin mesleki gelişiminin lisansüstü eğitim düzeyinde desteklenmesi ile ilgili görüşleri ve lisansüstü eğitim almak istedikleri alanlar sorulmuştur. Öğretmenlere lisansüstü düzeyde eğitim imkanı verilmesi katılımcıların çoğu tarafından faydalı bulunsa da faydası olmayacağını ve tüm öğretmenlere bu imkanın sağlanmasının mümkün olmadığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların lisansüstü eğitim düzeyinde desteklenmesi ile ilgili görüşleri Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 2. Katılımcıların lisansüstü eğitim düzeyinde desteklenmesi ile ilgili görüşleri

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

2023 Eğitim Vizyonu'nun öğretmenlerin mesleki gelişiminin lisansüstü eğitim düzeyinde desteklenmesi maddesinin değerlendirilmesi ile ilgili katılımcıların görüşleri arasında uygulamanın faydalı olacağı görüşü ön plandadır:

Her şeyi biliyor gibi görünsek de kendi branşım için söylüyorum sürekli gelişimlerin yaşandığı bir branştayım ve bu gelişimleri lisansüstü eğitimle yakından takip etmeyi çok isterim. Bana bu şekilde eğitimler sunulması benim için çok daha iyi olur (Güler).

Öğretmen olarak bizim donanımınız arttıkça öğrencilere de daha faydalı olabileceğimizi düşünüyorum (Murat).

Böyle bir eğitimle akademisyenler ve öğretmenler ortak bir araya gelecekler, fikir alışverişi olacak, paneller ve programlar düzenleyecekler. Aslında biz de onlara belki bazı şeyleri öğreteceğiz (Mehmet).

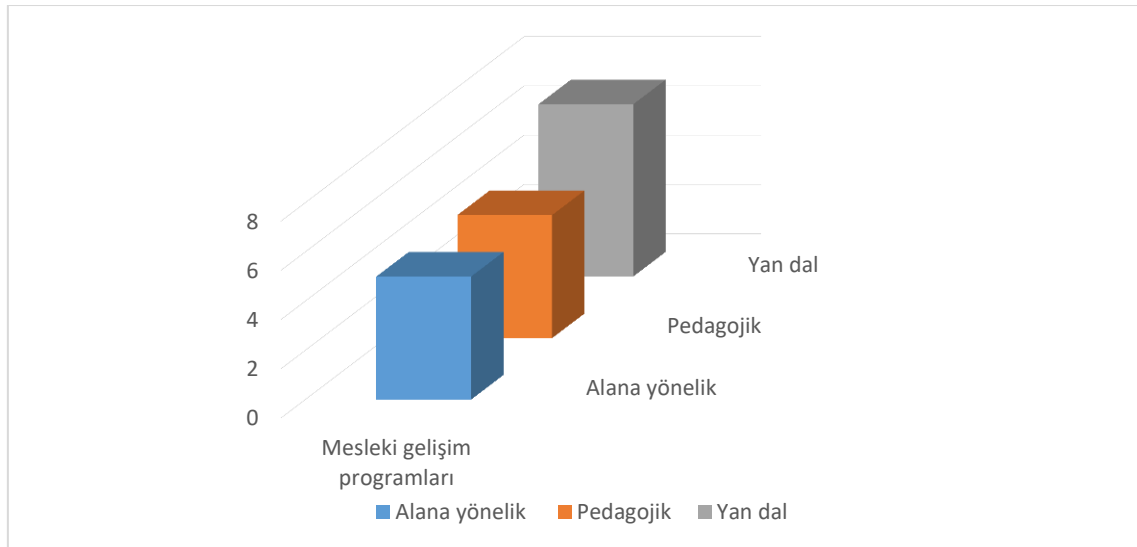
Yüksek lisans yapmak öğretmenin mesleki gelişimine mutlaka katkı sağlıyor ama psikolojik yönden de kendisine bu durum destek sağlıyor. Mesela daha çok özgüvene sahip oluyor (Ece).

Katılımcıların görüşlerine göre 2023 Eğitim Vizyonu'nun öğretmenlerin mesleki gelişiminin lisansüstü eğitim düzeyinde desteklenmesi maddesinin uygulanmasının mümkün olmaması ile ilişkili olarak öğretmenlerin istekli olmaması görüşü dikkat çekmektedir:

Bu konuda istekli olmayacaklarını düşündüğüm emekliliği gelen o kadar çok öğretmen var ki, onları bu lisansüstü eğitim verilecek mi? Eğer sadece yeni atanan öğretmenlere lisansüstü eğitim verilip diğer öğretmenleri yine eski düzende devam ederse verilmezse eşitsizlik adaletsizlik olur. Yani değişen hiçbir şey olmaz (Hande).

Genç yaştaki öğretmenler belki lisansüstü eğitim alma konusunda istekli olabilirler ama belli yaşı geçmiş olan öğretmenlerin tekrar üniversite işbirliği içerisinde lisansüstü eğitim almaya sıcak bakacaklarını çok da zannetmiyorum (Osman).

Katılımcılara genel ve alana yönelik becerilerini geliştirmek için lisansüstü düzeyde açılacak olan programların neler olmasını istedikleri ile ilgili görüşleri sorgulanmıştır. Katılımcıların lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programlarının alana yönelik, pedagojik ve yan alanlarda olması yönünde farklı görüşleri bulunmaktadır (Şekil 3).



Şekil 3. Katılımcıların lisansüstü düzeyde eğitim almak istedikleri mesleki gelişim programları

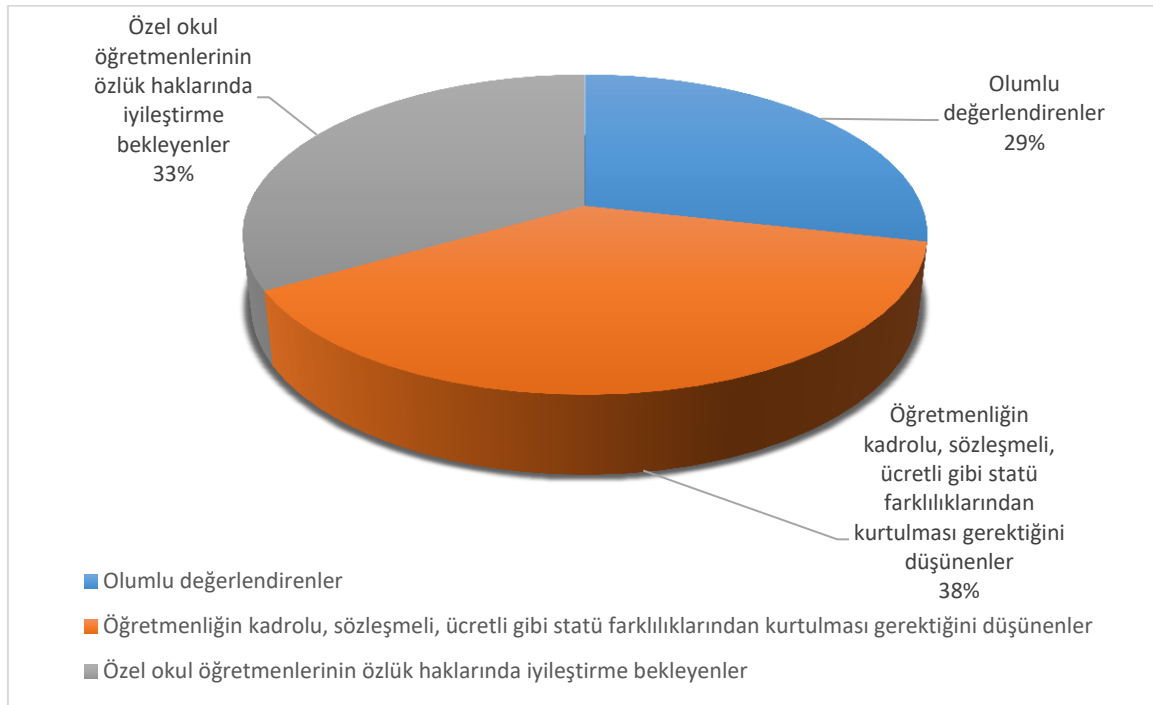
Katılımcıların mesleki gelişimleri için açılacak mesleki gelişim programlarının alanlarına yönelik veya sınıf yönetimi, öğretim yöntem-teknikleri, materyal geliştirme gibi pedagojik alanlarda olmasının yanı sıra daha çok özel eğitim, bilgisayar programları, felsefe, drama ve psikoloji gibi yan dallarda olmasını talep ettikleri anlaşılmaktadır.

Mesela benim alanım Türkçe, ben bu alanda bir tiyatro gösterisi çıkarmak istediğimde dramaya ihtiyaç duyuyorum. Ayrıca her öğretmenin alması gerektiğini düşündüğüm psikoloji eğitimi var (Nazlı).

Ben ülkemizde yaygın olmadığını ve gerekli önemin verilmediğini düşündüğüm özel eğitim alanında eğitim almak isterim (Çetin).

Tarihimizi çok iyi bilmiyoruz. Ben alanımda ilişkili değil ama tarih ve felsefe alanında eğitim almak isterdim (Bilge).

Öğretmenlerin çalışma koşullarının düzenlenmesi çerçevesinde ücretli öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesi ve sözleşmeli öğretmenlerin görev sürelerinin kısaltılmasına yönelik çalışmaların özel okul öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Görüşmelerde elde edilen bulgulara göre; katılımcıların 2023 Eğitim Vizyonu'nda öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesine yönelik yapılacak çalışmaları olumlu değerlendirenler; öğretmenliğin kadrolu, sözleşmeli, ücretli gibi statü farklılıklarından kurtulması gerektiğini düşünenler; özel okul öğretmenlerinin özlük haklarında iyileştirme bekleyenler olmak üzere üç alt temada sunulmuştur (Şekil 4).



Şekil 4. Öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi hedefinin değerlendirilmesi

2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan öğretmenlerin çalışma koşullarının düzenlenmesi çerçevesinde ücretli öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesi ve sözleşmeli öğretmenlerin görev sürelerinin kısaltılmasına yönelik hedefinin değerlendirilmesinde özel okul öğretmenleri çoğunlukla öğretmenliğin kadrolu, sözleşmeli, ücretli gibi statü farklılıklarından kurtulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Sözleşmeli öğretmenler, ücretli öğretmenler ya da özel okul öğretmenleri gibi farklı farklı statüler olması, okullardaki eşitsizliği doğuran bir faktör. Bunların hepsinin bir çatı altında toplanmasını öneriyorum (Ece).

Hepimiz bu geminin içerisindeyiz. Ücretli öğretmenlik denen bir şeyin tamamen ortadan kaldırılması gerektiğine inanıyorum. Ücretli öğretmen ücretli olarak bir yıl kadar çalıştırılıyorsa normal bir devlet öğretmeni gibi ödeneğini ve sosyal haklarının onlara verilmesi gerekir. Sözleşmeli öğretmen, kadrolu öğretmen, ücretli öğretmen gibi ayrımların olmaması gerektiğine, bu dayanışmayı birleşmeye arttırıcı değil ayırıcı bir şey olduğuna inanıyorum (Kaan).

Bir kere kesinlikle ücretli öğretmenlik diye bir şey varken şartların iyileştirilmiş olmaz. Ücretli öğretmenlik diye bir sıfat varsa eğer şartlar zaten devlet öğretmeni ile eşit değildir. Bir öğretmen devlette öğretmense tek bir isimle öğretmendir. Bunun Sözleşmeli kadrolu ücretli öğretmenliği gibi gruplar olduğu sürece eşitlik hiçbir zaman öğretmenler arasında olmayacaktır (Bilge).

Katılımcıların verdiği cevaplara göre; özel okul öğretmenleri 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan öğretmenlerin çalışma koşullarının düzenlenmesi çerçevesinde özel okul öğretmenlerinin özlük haklarında iyileştirme beklemektedir.

Öğretmenlerin şartlarını iyileştirmek esaslı bir vizyon özel okulu da dersane çalışanlarını da kapsamalı. Çünkü biliyorsunuz bizim ülkemizde eğer devlet sizi atamadıysa öğretmen sıfatına bile layık görülüyorsunuz. Özel okuldaki öğretmenleri de kapsayan bir iyileştirmeler yapıldığında bu algının da büyük oranda azalacağını düşünüyorum (Güler).

...Keşke bizim için de böyle bir iyileştirme söz konusu olsa. Biz burada çok fazla emek verip emeğinin karşılığını alamayan öğretmenleriz (Nazlı).

Devletteki iyileştirme yapılırken muhakkak özel okullar da bunu dikkat dikkate alacaklardır. Yükselteceklerdir bazı standartlarını. O zaman özel okul öğretmeni de devlet kurumlarına geçmeyi düşünmeyecek ve kendisine gelen o iyileştirme zaten kendisini mutlu edecektir. Devletin de bu konuda çalışmalar yapacağını düşünüyorum (Mehmet).

Özel okul öğretmenlerine yönelik herhangi bir maddenin olmayışı bizleri gerçekten üzdü. Bizler devletteki çalışan öğretmenlerden daha az haklara sahibiz. Aldığımız maaşlar ise devlet kurumunda çalışan öğretmenlerin maaşlarının yarısına bile ulaşmıyor (Osman).

Şimdi her şeyiyle öğretmen olarak değerlendirirsek özel okullarda çalışanlara devlet yasa güvencesi tanınsa, yani patronlara yaptırımlarda bulunarak devletteki öğretmenlerin sosyal hakları özel okul öğretmenlerine de verilse hem özel okul öğretmenlerinin gelecekleri açısından kaygısının azalacağını hem de devlet okulundaki öğretmen gibi kafasında bir rahatlıkla öğrencilere daha iyi bir eğitim sunacağını düşünüyorum (Kaan).

Özel okulda gelecek kaygısının azaltılmasına yönelik bir çalışma yapılmasını istiyorum. Her yıl ikinci dönem işten atılma korkusunu yaşamak kimse istemez. Özel okul öğretmenlerinin de çalışma koşullarının sağlanması Onların iş güvencesinin olmasını temenni ediyorum (Şebnem).

Katılımcıların verdiği cevaplara göre; özel okul öğretmenleri 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan öğretmenlerin çalışma koşullarının düzenlenmesi hedefini olumlu değerlendiren katılımcılar da bulunmaktadır.

...Atama aşamasını bekleyen insanların ücretli öğretmenlikte ücretlerini artırılmasının olumlu olacağını düşünüyorum. Ücretli öğretmenlik yapılıyorsa da bu tarz iyileştirmelerin olumlu olacağını düşünüyorum. Sözleşmeli öğretmenlerde görev süreleri kısaltılması da

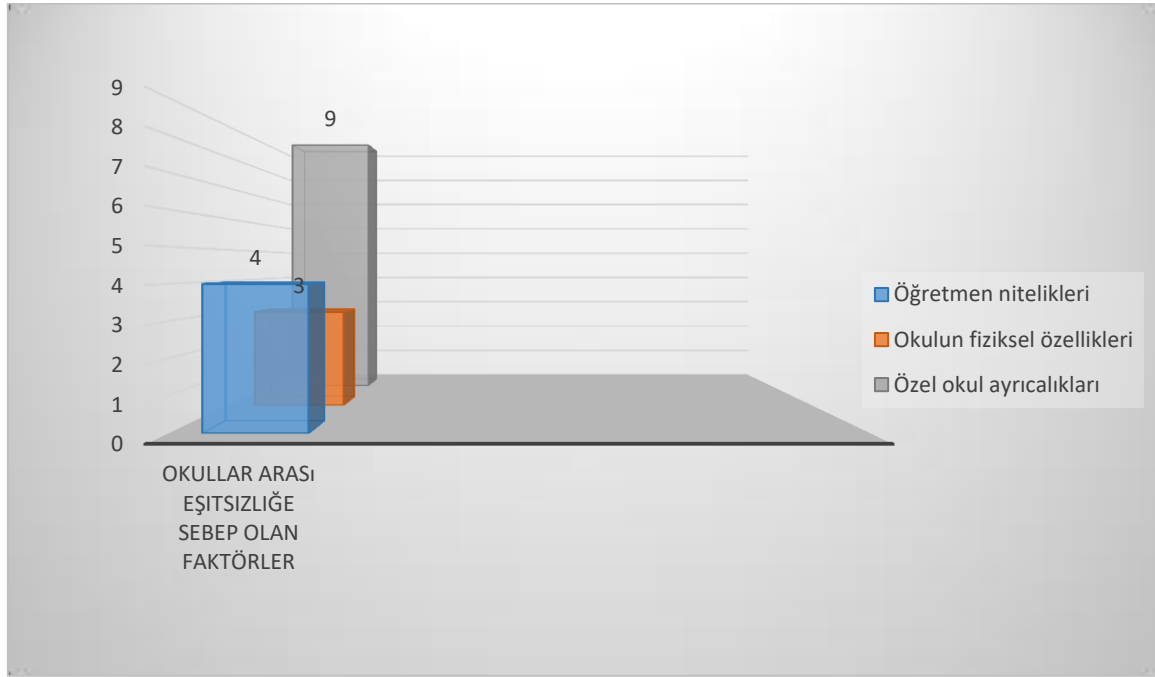
yine devletteki kadro açıklarının azalmasında olumlu bir etkiye sahip olacağını düşünüyorum (Murat).

Söylediğiniz bu maddeler bence olumlu gelişmeler. Çünkü oradaki öğretmenlerin de kendilerini daha iyi hissetmeleri, ihtiyaçlarını daha iyi karşılamaları, öğrencilere kendilerini daha iyi verebilmeleri açısından maddi desteğin artması bence öğrencilerin gelişimini bile olumlu etkiler, öğretmeni etkilediği gibi (Mehmet).

Öğretmenlerin haklarının bir şekilde iyileştirilmesi çabalıyor. Onların açısından bu gelişme çok memnun edici (Nazlı).

3.3. Okullar arası eşitsizliğin asgari düzeye indirilmesi hedefinin değerlendirilmesi

Katılımcıların 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan okullar arası eşitsizliğin asgari düzeye indirilmesi hedefinin değerlendirilmesi istenmiştir. Katılımcılar bu değerlendirmeyi yaparken eşitsizliğe sebep olan faktörlerin ortadan kaldırılması gerektiğini savunmuşlardır. Katılımcıların verdiği cevaplara göre; okullar arası eşitsizliğe sebep olan faktörler öğretmen nitelikleri, okulun fiziksel özellikleri ve özel okul ayrıcalıkları şeklinde sınıflandırılmıştır (Şekil 5).



Şekil 5. Öğretmenlere göre okullar arası eşitsizliğe sebep olan faktörler

2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan okullar arasındaki eşitsizliğin asgari düzeye indirilmesine ve sınav baskısının azaltılmasına yönelik hedefinin değerlendirilmesinde özel okul öğretmenleri çoğunlukla okullar arası eşitsizliğin özel okul ayrıcalıklarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Özel okullar eşitsizliği destekleyen kurumlar olarak görülür aslında. Özel okulların ülkemizdeki oranını tam olarak bilmiyorum. Sadece sayılarının artırıldığını ve teşvik edildiklerini biliyorum ama sayıları daha da artarsa belki yararı şöyle olur: Türkiye genelinde daha iyi bir eğitim vermeye başlanır. Eşitsizlik bu şekilde belki önlenmiş olur (Ece).

Eğer özel okulların sayısına arttırırsanız eşitsizliğin kaldırılması için bir durum oluşturabilirsiniz. Bu tabi belirli bir kitleyi içerisine alır yani nüfusun okuyabilen kısmının yüzde yirmisini geçeceğine inanmıyorum (Kaan).

Özel okullarda farklı etkinlikler yapılırken devlet okulunda kısıtlı imkanların olması bence öğrenciler arasında çok farklı düzeyde gelişimler olmasına neden olur. Özel okullarının da devlet okullarının da standart bir eğitim vererek öğrencinin her yönüyle gelişmesine katkı sağlayarak ortak bir eğitim anlayışıyla hareket etmeleri çok daha faydalı olur diye düşünüyorum (Mehmet).

Devlet okullarında okuyan öğrencilere, onların eğitim standartlarına bakıyorsunuz. Bir de ben özel okulda çalışıyorum, özel okulda okuyan öğrencilere bakıyorsunuz. Eğitim standartları boyutunda çok çok uçurum var arada (Nazlı).

Özel okullar varlıkları ile öğrencileri ders dışı faaliyetlere iterek onların sosyal hayata daha sıkı tutulmalarına ve özgüveni yüksek bireylerin yetişmesine katkıda bulunmaktadırlar. Özel kurumlar ve devlet kurumları arasındaki eşitsizliğin giderilmesi gerekir (Osman).

Özel okulda işin içerisinde para olduğu sürece hiçbir zaman bu eşitsizliğin kalkacağını düşünmüyorum. Eşitlik sağlanacaksa devlet öyle bir kanun getirmeli ki devlet okulu ile özel okulda aynı imkanlar olsun (Şebnem).

Katılımcıların verdiği cevaplara göre okullar arası eşitsizliğin kaynaklarından biri de öğretmen nitelikleridir. Katılımcılar denetim, iş kaygısı ve çalışma azmi gibi etkenlerle okullar arasında öğretmenlerin nitelikleri boyutunda farklılıklar görüldüğünü, bu farklılıkların eşitsizliği beraberinde getirdiğini düşünmektedir.

Devlet okullarının bina olarak iyileştirilmesinin yanında içerisindeki öğretmenlerin de iyileştirme sürecine dahil edilmeleri gerekir. Bu da çok zaman alıcı bir süreç olur yani bir 10-20 yıl belki daha fazlasını bile alabilir. Çünkü bir anda olabilecek işler değildir bunlar (Ece).

Bir devlet öğretmeni ders anlatmasa bile nasıl olsa maaşım gelecek diye dersini boş geçirebiliyor. Çocuklar da başka okullara yönelmek durumunda kalıyorlar. Ama özel okulda böyle bir ihtimaliniz yok eğer ders anlatmıyorsanız, çocuklara faydanız olmuyorsa sizi de orada bir dakika barındırmazlar. Eşitsizliği oluşturan, okullardan çok öğretmenlerdir (Güler).

Mutlaka devlette iyi okullar vardır ama ben devlet okullarına gereken önemin verilmediğini düşünüyorum açıkçası. Öğretmenler atanıyor ama gerekli denetimin yapılmadığını düşünüyorum, öğretmenlerin işini yapıp yapmadığı ile ilgili (Hande).

Biz bir öğrencinin gelebilecek en üst noktaya kadar gelebilmesi için elimizden gelen gayreti sarf ediyoruz. Ben devlet okulundaki öğretmenin bu kadar çaba sarf ettiğini düşünmüyorum. Yani sadece bir memur mantığı ile okula gidip dersine girip dersten çıkıp hatta kimi zaman hiç ders anlatmayan öğretmenler tanıyorum (Nazlı).

Katılımcıların verdiği cevaplara göre, okulların fiziksel koşullarının farklılığı da okullar arası eşitsizliği tetiklemektedir. Katılımcılar okullar arası eşitsizliğin asgari düzeye indirilmesinden okulların fiziksel koşullarının da iyileştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Her staj döneminde farklı seviyedeki okullara gönderildim. Varoşlardaki okullara, orta düzeydeki okullara, iyi seviyede olan öğrencilerin bulunduğu okullara gönderildim. Okullardaki eşitsizlik her şeyden önce materyalle başlar. Tuvalet, sınıf yani en alttan başlıyor, bunların giderilebilmesi için öncelikli olarak binaların bu anlamda toparlanabilmesi gerekiyor (Kaan).

Bazı okullar bina ve kampüs olarak o kadar gösterişli ki öğrenci olsam o okulu kazanıp o okula gitmek isterim. Kazanmak diyorum çünkü sınavla bir farklılık oluşturulup öğrenciler üzerinde okulun bina farklılığı bile sınav kaygısı oluşumunda bir etken (Ece).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada özel okul öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonu'na yönelik görüşleri insan kaynaklarının geliştirilmesi ve okullar arası eşitsizliğin asgari düzeye indirilmesi açısından incelenmeye çalışılmıştır. Özel okul öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonu farkındalığının araştırılması için öncelikle eğitim vizyonu hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları kendilerine sorulmuştur. Eğitim vizyonunu incelemediklerini dile getiren öğretmenlerin, medyadan öğrendikleri kadarıyla vizyonda yer alan teneffüs süreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri ilgili maddelerin dikkat çekici olduğunu vurgulamışlardır. Köç ve Ünal (2018) da sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonu hakkındaki görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, öğrenci gelişimi açısından ders saatlerinin kısaltılıp teneffüs sürelerinin arttırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri maddelerinin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Görüşmelerde elde edilen bulgularda, vizyonda yer alan insan kaynaklarının geliştirilmesi hedefinin değerlendirilmesi teması altında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin lisansüstü düzeyde desteklemesi ve öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi şeklinde alt temaları incelenmiştir. Katılımcıların 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan öğretmenlerin mesleki gelişiminin lisansüstü eğitim düzeyinde desteklenmesi ile ilgili görüşleri ve lisansüstü eğitim almak istedikleri alanlar sorgulanmıştır. Katılımcıların lisansüstü eğitim desteği üzerine görüşlerinde bu eğitimin faydalı olacağı görüşü ön plana çıkmıştır. Köksalan, İlder ve Görmez'in (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenliklerin lisansüstü eğitim için istekli oldukları sonucu, çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Mesleki gelişimleri açısından ihtiyaç duydukları lisansüstü eğitim desteğinin öğretmenler için bir gereksinim olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin lisans eğitimlerinden sonra, mesleklerini icra ederken alanında uzmanlaşma, niteliklerini geliştirme, alanındaki yeniliklere hakim olma ve öğrencileri için bunları uygulamaya geçirebilme açısından lisansüstü eğitimi önemli görülmektedir (Alabaş, 2011). Elçiçek ve Han (2018) 2023 Eğitim Vizyonu'nun değerlendirilmesi içerikli çalışmalarında lisansüstü eğitimin tüm öğretmenlere sağlanması hedefinin ütöpik olduğuna vurgu yapmışlardır. Çalışmada da bu sonuca benzer olarak, lisansüstü eğitimin mümkün olamayacağına yönelik görüşler bulunmaktadır. Katılımcıların lisansüstü düzeyde eğitim almak istediği alanların sorgulanmasında, öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerini kendi alanlarında, pedagojik alanlarda ve çoğunlukla da yan alanlarda yapmak istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin çalışma koşullarının düzenlenmesi çerçevesinde ücretli öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesi ve sözleşmeli öğretmenlerin görev sürelerinin kısaltılmasına yönelik çalışmaların özel okul öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Görüşmelerde elde edilen bulgulara göre; katılımcıların 2023 Eğitim Vizyonu'nda öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesine yönelik yapılacak çalışmaları olumlu değerlendirenler; öğretmenliğin kadrolu, sözleşmeli, ücretli gibi statü farklılıklarından kurtulması gerektiğini düşünenler; özel okul öğretmenlerinin özlük haklarında iyileştirme bekleyenler olmak üzere üç alt temada incelenmiştir. Özel okul öğretmenleri çoğunlukla öğretmenliğin kadrolu, sözleşmeli, ücretli gibi statü farklılıklarından kurtulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalışmanın tüm öğretmenlerin aynı statüde olması gerektiği görüşüne ilişkin olarak, Demirkaya ve Ünal (2017), Köç ve Ünal (2018) çalışmalarının bulgularıyla bu çalışmada elde edilen bulgunun paralellik içerisinde olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmanın bulgularına göre, 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan öğretmenlerin çalışma koşullarının düzenlenmesi çerçevesinde özel okul öğretmenlerinin özlük haklarında iyileştirme

beklenmekte oldukları sonucu dikkat çekicidir. Özel öğretim kurumlarının çalışan öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili yapılan çalışmalar (Akyol, 2008; Aslan, 2016; Cent, 2007; Çelik, 2010; Saylan, 2013; Uğraş, 2009, Yılmaz ve Altınkurt, 2011) çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Katılımcıların 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan okullar arası eşitsizliğin asgari düzeye indirilmesi hedefinin değerlendirilmesi istenmiştir. Katılımcılar bu değerlendirmeyi yaparken eşitsizliğe neden olan faktörlerin ortadan kaldırılması gerektiğini savunmuşlardır. Katılımcıların verdiği cevaplara göre; okullar arası eşitsizliğe sebep olan faktörler öğretmen nitelikleri, okulun fiziksel özellikleri ve özel okul ayrıcalıkları şeklinde alt temalarla incelenmiştir. Özel okul öğretmenleri çoğunlukla okullar arası eşitsizliğin özel okul ayrıcalıklarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Eğitim vizyonunda başarının anahtarı için bir ön koşul olarak nitelendirilen okullar arası eşitsizliğin asgari düzeye indirilmesi, okullar arası başarı farklılıklarını azaltarak okulların niteliğinin artırılması hedefini içermektedir (MEB, 2018). Hedefin gerçekleştirilmesinde sayıları her geçen gün artan özel öğretim kurumlarının da göz önünde bulundurulması hedefin gerçekleştirilmesi için uygun bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Eğitimde çığır açıcı özelliklere sahip 2023 Eğitim Vizyonu, hedeflenen kaliteli gelecek konusunda umut verici nitelikte olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonuçları ışığında, ilgili kurumlar ve kişiler tarafından eğitim vizyonu maddelerinin açıklığa kavuşturulması, hedeflerin uygulanma konusunda bilgiler verilmesi beklenmektedir. Eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin ve ailelerin 2023 Eğitim Vizyonu ile ilgili bilinçlendirme çalışmaları yapılması gerekmektedir. Eğitim tüm paydaşlarının eğitim vizyonuna ilişkin görüşleri nitel ve nicel çalışmalarla desteklenmesi önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Akyol, B. (2008). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları uygulamalarının öğretmen performansına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alabaş, R. (2011). Social Studies Teachers' Conception of Postgraduate Education Preferences and Its Contribution to Their Professions, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15:2897-2901
- Aslan, M.S. (2016). *Özel ve devlet okullarının yönetim özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Akademi.
- Cent, H. (2007). *Özel okullarda insan kaynakları yönetimi uygulamalarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, B. (2010). *Özel okullarda ve resmi okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirkaya, H. ve Ünal, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 6 (1), 24-37.
- Elçiçek, Z. ve Han, B. (2018, Nisan). *Eğitim vizyonunun değerlendirilmesi*. Paper presented at International Social Sciences and Education Conference, 251-258.
- Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. *Handbook of The Economics of Education*, 2, 1051- 1078.

- Kant, I. (2009). Eğitim Üzerine (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Karakütük, K. (2016). Eğitim Planlaması. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köç, A. ve Ünal, O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(2), 65-77.
- Köksalan, B., İlter, İ. ve Görmez, F. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Lisansüstü Eğitim İsteklilikleri Üzerine Bir Çalışma (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 277-299.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45 (3), 214-222.
- MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*.
http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 15.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademi.
- Owen, H., Hodgson, V. & Gazzard, N. (2011). *Liderlik elkitabı*. (Çev. M. Çelik). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün & S.B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Saylan, N. (2013). *Özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında insan kaynakları yönetimi işlevlerinin gerçekleşme derecesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses In Aids Care*, 13(4), 84-86.
- Uğraş, K. (2009). *Özel dershanelerde çalışan tarih öğretmenlerinin sorunları ve çözüm önerileri (Ankara il örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yetim, A. A. ve Gökteş, Z. (2004). Öğretmenlerin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541- 550.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 635-650.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYONLARININ BELİRLENMESİ

Muhammet Oğuz OKUYUCU

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, ogzokuyucu@gmail.com

Seda OKUMUŞ

Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, seda.okumus@atauni.edu.tr

Özet

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersini öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 5.sınıftan 57 (32 kız, 25 erkek), 6.sınıftan 72 (31 kız, 41 erkek), 7.sınıftan 81 (39 kız, 42 erkek) ve 8.sınıftan 49 (30 kız, 19 erkek) olmak üzere toplamda 259 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamak için Dede ve Yaman'ın (2008) geliştirdiği Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖYMÖ) kullanılmıştır. Ölçek, araştırma yapmaya yönelik motivasyon, performansa yönelik motivasyon, iletişime yönelik motivasyon, işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyon ve katılıma yönelik motivasyon olmak üzere beş alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı $\alpha=0,80$ olarak belirlenmiştir. Verilerin analizi için öncelikle verilerin normalliğine bakılmış ardından verilere parametrik ve nonparametrik testler yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin motivasyonları bakımından sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre en düşük motivasyona sahip öğrencilerin 8.sınıf öğrencileri olduğu tespit edilmiştir. Alt faktörlerden araştırma yapmaya yönelik motivasyon ve iletişime yönelik motivasyon faktöründe gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiş ($p<0,05$) ve yine en düşük motivasyona 8.sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmüştür. 8.sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının düşük olması ortaöğretime geçiş sınavına karşı duydukları kaygıdan kaynaklanabilir. Cinsiyet bakımından 5. 6. ve 8. sınıflarda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülürken ($p<0,05$), 7. sınıflarda anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>0,05$). Tüm öğrenciler bazında bakıldığında da yine kız öğrencilerin motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre kız öğrencilerin fen bilimlerini öğrenmeye yönelik kendilerini daha iyi motive ettikleri söylenebilir. Araştırmacılara ve öğretmenlere, öğrencilerin fen bilimleri dersini öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttıracak etkinlikler tasarlamaları ve uygulamaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, motivasyon, ortaokul öğrencileri, cinsiyet

DETERMINATION OF MOTIVATIONS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS SCIENCE LEARNING

Abstract

The aim of this research was to reveal the motivation of secondary school students to science learning. In this research survey method of quantitative approach was used. The sample of the research was totally 259 secondary school students [57 (32 girls, 25 boys) from the 5th grade, 72 (31 girls, 41 boys) from the 6th grade, 81 (39 girls, 42 boys) from the 7th grade and 49 (30 girls, 19 boys) from the 8th grade]. For collecting data, a Scale for Motivation toward Science Learning (SMSL) developed by Dede and Yaman (2008) was used. The SMSL was comprised of five sub-factors as motivation for research, motivation for performance, motivation for communication, motivation for cooperative working and motivation for participation. Reliability coefficient of the SMSL was $\alpha=.80$ by Dede and Yaman. For the analysis of the data, first of all, the normality of the data was examined, then the parametric and nonparametric tests were applied to the data. In the research, there was a significant difference among the grade levels in terms of students' motivation ($p<.05$). According to this, 8th grade students was the lowest motivation. Significantly difference among the groups in the motivation for research and motivation for communication sub-factor were found ($p<.05$). It also found that the 8th grade students have the lowest motivation in this sub-factor. The low motivation of the 8th grade students may be due to their anxiety towards the high school exam. In terms of gender, there was a significant difference in favor of girls in 5th, 6th and 8th grades ($p<.05$). But there was not determined a significant difference in 7th grade ($p>.05$). On the basis of all students, the motivation of the girls was higher than boys. According to this, girls motivate themselves for learning science. For increasing students' motivations to science learning, researchers and teachers are suggested to develop and implement activities that will increase motivation of students.

Key words: Science, motivation, secondary school students, gender

GİRİŞ

2004'ten itibaren geliştirilen tüm fen bilimleri öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşıma uygun uygulamalar yer almıştır. 2018 yılında güncellenen yeni fen bilimleri öğretim programında yapılandırmacı yaklaşıma uygun, 21.yüzyıl becerilerini kapsayan, değerler eğitimi çerçevesinde bütünleştirilerek öğrencinin hem bilişsel hem de duyuşsal becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Programda hayat boyu öğrenmenin önemine vurgu yapılarak öğrencilerin öğrenme sürecine motive edilmeleri ve fen bilimlerini sevdirecek ve bireysel farklılıkları göz önünde bulunduracak farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin işe koşulması istenmektedir. Eğitim- öğretimde bilişsel faktörler kadar duyuşsal faktörler de önemlidir (Duit ve Treagust, 2003; Thompson ve Mintzes, 2002; Dede ve Yaman, 2008). Öğrencinin derse ilgisi, derse karşı tutumu, öğretmenine karşı tutumu, psikolojik durumu gibi faktörler öğrenme üzerine etki eder (Lee ve Brophy 1996; Pintrich, Marx ve Boyle, 1993; Tuan, Chin ve Shieh, 2005). Örneğin bir öğrenci bir konuyu çok iyi anlayabilir, ancak sınavda hastalık, motive olamama ve ailevi sorunlar gibi sebeplerden dolayı anladığını gösteremeyebilir. Veya derse iyi motive olamadığı için konuları anlamada güçlük çekebilir. Bu bakımdan duyuşsal faktörlerin önemi yadsınamaz. Duyuşsal faktörlerin en önemlilerinden olan motivasyonunun fen bilimlerini öğrenmede önemli bir etkisi olduğu birçok çalışmada rapor edilmiştir (Freedman, 1997; Lee ve Brophy, 1996; Wolters 1999). Ayrıca, motivasyonun kavramsal öğrenmede (Lee ve Brophy, 1996; Pintrich vd., 1993) ve fen başarısında önemli bir etmen olduğu (Napier ve Riley, 1985) literatürde vurgulanmaktadır (Tuan vd., 2005).

Motivasyon, Watters ve Ginns (2000) tarafından farklı etkinliklerde ortaya çıkan davranışı ve çabayı açıklamaya çalışan karmaşık bir süreç (Yılmaz ve Huyugüzel, 2007) olarak tanımlanırken, Martin ve Briggs (1986) tarafından motivasyon bir davranışın ortaya çıkması, sürdürülmesi ve kontrol edilmesini etkileyen içsel ve dışsal koşulların tümünü içeren bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Dede ve Yaman 2008). Paris ve Turner (1994) motivasyonun tek boyutlu olmadığını ve dört özelliğe sahip olduğunu ifade etmektedirler. Bunlar: a) motivasyon, bireysel değerlendirmenin bir sonucudur, b) koşullara bağlıdır, c) kararsız bir yapıdadır ve bireylerin beklentilerine, değerlerine ve yeterliklerine göre değişiklik gösterir ve d) kişiden kişiye değişir şeklinde ifade edilmiştir (Hynd, Holsch ve Nist, 2000; Yılmaz ve Huyugüzel, 2007). Yani bireylerin bir duruma, olaya veya konuya motive olmaları kişiden kişiye, şartlara göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, bir öğrenci bir derse başka bir dersten daha fazla motive olabilir, bir öğrenci öğrenme için diğerinden daha çok motive olabilir ve aynı öğrenci aynı ders için her zaman aynı motivasyonu sergilemez. Motivasyon öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktördür. Literatürde yüksek motivasyona sahip öğrencilerin sınıf içi etkinliklere daha fazla katıldıkları, bunun sonucunda kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve dersi daha iyi anladıkları belirlenmiştir (Wolters ve Rosenthal, 2000). Garcia (1995) motivasyonu etkileyen unsurların öğrencilerin algılama yetenekleri, öğrenme çabaları, göreve odaklanmaları, gerçek hedeflere yönelmeleri, öz-yeterlik algıları ve kendini-denetleme gibi becerilerin olduğunu ifade etmiştir (Dede ve Yaman, 2008).

Fen bilimleri öğrenciler tarafından en zor anlaşılan derslerden biridir. Fen bilimlerinin zorluğu öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının düşmesine sebep olabilmektedir. Fen öğrenmeye yönelik motivasyonlar çok boyutludur ve öğretim programından, öğretim yöntem ve tekniklerinden, öğrenciler ve öğretmenin bireysel özelliklerinden ve öğrenme ortamının özelliklerinden etkilenir (Barlia, 1999; Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş, 2007). Önceki iki fen bilimleri öğretim programında olduğu gibi (2004 ve 2013), 2018 yılında uygulamaya konan yeni fen bilimleri öğretim programı da yapılandırmacılık çerçevesinde öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine dayanmakta ve aktif öğrenme yöntemlerini desteklemektedir. Bu

bakımdan Lee ve Brophy' nin (1996) öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerden ilki olan aktif öğrenme stratejilerinin kullanılması programa uyum göstermektedir. Tuan vd. (2005) göre öğrencilerin sınıf içerisinde anlamlı görevler almaları öğrenme sürecinde aktif olarak katılmalarını desteklemekte, aktif öğrenme stratejileri ile var olan bilgileri yeni bilgilerle ilişkilendirmektedirler. Bu durum da fen bilimlerine yönelik motivasyonlarını olumlu etkilemektedir. Lee ve Brophy' nin (1996) vurguladıkları diğer önemli nokta ise öğrencilerin fen kavramlarını daha iyi anlamak için motive olmaları gerektiğidir. Oldukça soyut olaylar ve durumlar içeren fen bilimlerinde kavramların anlaşılması kolay değildir ve fizik, kimya ve biyoloji alt dallarından birçok konu ile ilgili çeşitli kavram yanılgıları literatürde vurgulanmaktadır (Çayan ve Karslı, 2015; Domench, Casasus, Domenech ve Bunol, 1993; Liu ve Lesniak, 2006; Nakhleh, 1992; Uyanık ve Serin, 2016; Yörek, Şahin ve Uğulu, 2010; Yuruk, Beeth ve Andersen, 2009). Bu bakımdan kavramların anlaşılmasında bilişsel süreçlerin yanında öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının da yüksek olması gerekmektedir. Fen bilimlerine yönelik motivasyonlarla ilgili çeşitli çalışmalar yürütülmüştür (Dede ve Yaman, 2008; Deniz Çeliker, Tokcan ve Korkubilmez, 2015; Tuan vd., 2005; Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş, 2007; Uzun ve Keleş, 2010, 2012). Tuan vd. (2005) araştırmalarında öğrencilerin fene yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin öğrencilerin öğrenme konusuna yönelik ilgileri, bilimsel anlamlandırmalarındaki başarıları, sınıfta aldıkları notlar, bilimsel bilgiyi öğrenme başarıları, görev algıları olduğunu rapor etmişlerdir. PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda öğrencilerimizin oldukça düşük fen ortalamalarına sahip olmaları, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında eksiklik olduğunu akla getirmektedir. Bu nedenle öğrencilerimizin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının tespit edilerek gerekli önlemlerin alınarak fen bilimleri dersinin sevdirmesi gerekmektedir. Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ne durumda olduğu ortaya çıkarmayı ve ilerleyen araştırmalar için bir çerçeve ortaya koymayı hedeflemektedir.

Amaç

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersini öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırma problemi

Araştırmanın ana problem cümlesi: “Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörler nelerdir? şeklindedir. Alt problemler:

1. Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında sınıf seviyesi değişkeninin etkisi var mıdır?
2. Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında cinsiyet değişkeninin etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Desen

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının belirlenmesi amaçlandığı için nicel araştırma desenlerinden tarama deseni kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Erzurum il merkezindeki bir ortaokuldan 259 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya 5.sınıftan 57 (32 kız, 25 erkek), 6.sınıftan 72 (31 kız, 41 erkek), 7.sınıftan 81 (39 kız, 42 erkek) ve 8.sınıftan 49 (30 kız, 19 erkek) ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırmada verilerin toplanması için Dede ve Yaman'ın (2008) geliştirdiği Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖYMÖ) kullanılmıştır. FÖYMÖ likert tipindedir. Ölçekteki maddeler “5=Kesinlikle Katılıyorum”, “4=Katılıyorum”, “3=Kararsızım”, “2=Katılmıyorum” ve “1=Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçek, Araştırma Yapmaya Yönelik Motivasyon- AYM, Performansa Yönelik Motivasyon- PYM, İletişime Yönelik Motivasyon- İYM, İşbirlikli Çalışmaya Yönelik Motivasyon- İÇYM ve Katılıma Yönelik Motivasyon- KYM olmak üzere beş alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekte (AYM’de altı, PYM ve İYM’de beş, İÇYM’de dört ve KYM’de üç olmak üzere toplamda 23 madde bulunmaktadır. Bunlardan İÇYM’deki iki madde, ters maddedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 115’tir. Dede ve Yaman (2008) ölçeğin güvenirlik katsayısını $\alpha=0,80$ olarak belirlemiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak FÖYMÖ’den elde edilen verilerin normalliğine bakılmıştır. Normallik için her sınıf seviyesinde örneklem 30’dan büyük olduğu için verilere Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Anlamlılık analizi için Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U testi ve Bağımsız Örneklem- t testi uygulanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmada elde edilen bulgular üç kısımda incelenmiş ve yorumlanmıştır. İlk olarak öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının sınıf seviyelerine göre değişimi incelenmiştir. İkinci kısımda FÖYMÖ’nün alt faktörlerinde sınıf seviyesi bakımından fen öğrenmeye karşı motivasyonların değişimi incelenmiştir. Son kısımda ise her bir sınıf seviyesinde cinsiyet değişkeni bakımından öğrencilerin fen öğrenmeye karşı motivasyonları incelenmiştir.

1. Öğrencilerin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi

FÖYMÖ verilerinin normal dağılımına uygunluğu her bir sınıf seviyesinde öğrenci sayısı 30’dan fazla olduğu için Kolmogorov- Smirnov normallik testi ile incelenmiştir. Tablo 1’de Kolmogorov- Smirnov normallik testinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 1. FÖYMÖ’nün Kolmogorov- Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Sınıflar	İstatistik	df	p
5	,092	57	,20
6	,142	72	,00
7	,094	81	,07
8	,073	49	,20

Tablo 1’e göre 6. sınıf verilerinin normal dağılım göstermediği ($p=0,00$; $p<,05$); diğer sınıflarda verilerin normal dağılım gösterdiği (5.sınıf- $p=,20$; $p>,05$; 7.sınıf- $p=,07$, $p>,05$; 8.sınıf- $p=,20$, $p>,05$) görülmektedir.

Tablo 2’de sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmiştir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 2. FÖYMÖ'nün Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıflar	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
5	57	148,95	3	14,92	,00
6	72	140,53			
7	81	127,51			
8	49	96,60			

Tablo 2'ye göre sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($X^2 = 14,92$; $p < ,05$). Anlamlı farklılığın hangi sınıflar lehine olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 3'te Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. FÖYMÖ'nün Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
5	57	66,91	3814,00	1943,00	,61
6	72	63,49	4571,00		
5	57	76,61	4367,00	1903,00	,08
7	81	64,49	5224,00		
5	57	63,42	3615,00	831,00	,00
8	49	41,96	2056,00		
6	72	81,24	5849,50	2610,50	,64
7	81	73,23	5931,50		
6	72	68,80	4953,50	1202,50	,00
8	49	49,54	2427,50		
7	81	71,79	5815,00	1475,00	,01
8	49	55,10	2700,00		

Tablo 3'e göre tüm sınıflar arasında 8.sınıf öğrencilerinin en düşük motivasyona sahip olduğu tespit edilmiştir ($p < ,05$). Diğer sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p > ,05$). FÖYMÖ'den elde edilen bulgulara göre sınıf seviyesi arttıkça fen öğrenmeye karşı motivasyonun azaldığı göze çarpmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında sınav kaygısı etkili olabilir. Öğrencilerin fen bilimleri zor bir ders olarak gördükleri literatürde çoğu kez vurgulanmıştır (Kıngır ve Geban, 2014; Mumba, Chabalengula ve Banda, 2014; Okumuş ve Doymuş, 2018). Sınıf seviyesi arttıkça konuların içeriklerinin zorlaşması, soyut kavramların artması öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının düşmesinde etkili olabilir. Yine, Uzun ve Keleş'in (2010) de ifade ettiği gibi öğrencilerden yüksek başarı beklentisi öğrencilerin fen öğrenmeye karşı motivasyonlarını düşürmüş olabilir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde, Yılmaz ve Huyugüzel Cavaş (2007) ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının genellikle yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Yine, Eccles, Wigfield, Harold ve Blumenfeld (1993) sınıf düzeyi arttıkça içsel motivasyonun azaldığını belirlemişlerdir. Elde edilen sonuçlardan farklı olarak, Aydın (2007), Azizoğlu ve Çetin (2009) ve Uzun ve Keleş (2010) sınıf seviyeleri arasında fen öğrenmeye yönelik motivasyon bakımından anlamlı bir farklılık belirlememişlerdir.

2. FÖYMÖ'ün Alt Faktörlerindeki Verilerin Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi

FÖYMÖ'ün alt faktörlerinden elde edilen verilerin normal dağılımına uygunluğu her bir sınıf seviyesinde öğrenci sayısı 30'dan fazla olduğu için Kolmogorov- Smirnov normallik testi ile incelenmiştir. Tablo 4'te Kolmogorov- Smirnov normallik testinden elde edilen bulgular verilmiştir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 4. FÖYMÖ'nün Alt Faktörlerinden Elde Edilen Verilerin Kolmogorov- Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Sınıflar	Alt faktörler	İstatistik	df	p
5	AYM	,11	57	,09
	PYM	,17	57	,00
	İYM	,19	57	,02
	İÇYM	,19	57	,02
	KYM	,18	57	,00
6	AYM	,19	72	,00
	PYM	,20	72	,00
	İYM	,14	72	,00
	İÇYM	,15	72	,00
	KYM	,22	72	,00
7	AYM	,26	81	,00
	PYM	,13	81	,00
	İYM	,15	81	,00
	İÇYM	,15	81	,00
	KYM	,29	81	,00
8	AYM	,14	49	,02
	PYM	,11	49	,20
	İYM	,10	49	,20
	İÇYM	,10	49	,20
	KYM	,18	49	,00

Tablo 4'e göre 5. sınıfta AYM, 8. Sınıfta PYM, İYM ve İÇYM verilerinin normal dağılıma uygun olduğu ($p>,05$); diğer verilerin normal dağılıma uymadığı ($p<,05$) görülmektedir.

Tablo 5'te alt faktörler bakımından anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. FÖYMÖ'nün alt faktörlerinin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Alt faktörler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
AYM	5	57	149,74	3	8,30	,04
	6	72	133,40			
	7	81	125,85			
	8	49	108,91			
PYM	5	57	136,40	3	7,31	,06
	6	72	134,05			
	7	81	137,48			
	8	49	104,24			
İYM	5	57	151,48	3	13,21	,00
	6	72	135,85			
	7	81	127,88			
	8	49	99,91			
İÇYM	5	57	142,32	3	2,40	,49
	6	72	129,48			
	7	81	127,24			
	8	49	121,00			
KYM	5	57	120,85	3	1,51	,68
	6	72	132,28			
	7	81	135,68			
	8	49	127,91			

Tablo 5 e göre AYM ve İYM alt faktörlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi sınıflar lehine olduğunun belirlenmesi

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 6’da Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. AYM ve İYM Alt Faktörlerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt faktörler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
AYM	5	57	69,78	3977,50	1779,50	,19
	6	72	61,22	4407,50		
	5	57	76,92	4384,50	1885,50	,07
	7	81	64,28	5206,50		
	5	57	61,04	3479,00	967,00	,00
	8	49	44,73	2192,00		
	6	72	79,20	5702,50	2757,50	,56
	7	81	75,04	6078,50		
	6	72	65,99	4751,00	1405,00	,06
	8	49	53,67	2630,00		
	7	81	68,52	5550,50	1739,50	,24
	8	49	60,50	2964,50		
İYM	5	57	69,04	3935,00	1822,00	,27
	6	72	61,81	4450,00		
	5	57	76,91	4384,00	1886,00	,07
	7	81	64,28	5207,00		
	5	57	63,54	3621,50	824,50	,00
	8	49	41,83	2049,50		
İYM	6	72	79,38	5715,50	2744,50	,53
	7	81	74,88	6065,50		
	6	72	67,67	4872,00	1284,00	,01
	8	49	51,20	2509,00		
	7	81	70,72	5728,00	1562,00	,04
	8	49	56,88	2787,00		

Tablo 6’ya göre AYM alt faktöründe 5. ve 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<,05$). İYM alt faktöründe ise 5, 6 ve 7. sınıflar ile 8. sınıf arasında 5, 6 ve 7. sınıflar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<,05$). Alt faktörlerde de en düşük ortalamaya sahip sınıf seviyesinin 8.sınıf olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf seviyesi ilerledikçe öğrencilerin araştırma yapmaya, performansa, iletişime, işbirlikli çalışmaya ve katılıma yönelik motivasyonlarının düştüğü çıkarımı yapılabilir. Sınav kaygısının artması, konuların gittikçe zorlaşması bu durumun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Atay (2014) performansa yönelik motivasyonlarda en düşük ortalamaların 8.sınıf seviyesinde olduğunu tespit etmiştir. Uzun ve Keleş (2010) 8.sınıf seviyesindeki öğrencilerin araştırma yapmaya, iletişime ve işbirlikli çalışmaya yönelik motivasyonlarının diğer sınıflara göre daha düşük olduğunu ancak sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını belirlemişlerdir. Ortaya çıkan durumun sonucunu sürekli değişen sınav sistemine ve öğrencilerden yüksek başarı beklenmesine dayandırmışlardır. Yine, öğrencilerin bulundukları büyüme dönemi (ergenlik) de bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olabilir. Bu gibi durumların öğrencilerde dikkat dağınıklığı ortaya çıkardığı ve bunun sonucunda da motivasyon eksikliği meydana geldiği birçok çalışmada ifade edilmiştir (Atay, 2014; Tseng, Tuan ve Chin, 2009; Uzun ve Keleş, 2010; İnel Ekici, Kaya ve Mutlu, 2014).

3. FÖYMÖ Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

FÖYMÖ verilerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi iki kısımda yapılmıştır. İlk olarak tüm öğrenciler bazında kız ve erkek öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları

karşılaştırılmıştır. İkinci kısımda ise sınıf bazında kız ve erkek öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları belirlenmeye çalışılmıştır.

a. Cinsiyet değişkenine göre genel değerlendirmeden elde edilen bulgular

Cinsiyet değişkenine göre FÖYMÖ'den edilen genel verilerin normal dağılımına uygunluğu kız ve erkek öğrenci sayısı 30'dan fazla olduğu için Kolmogorov- Smirnov normallik testi ile incelenmiştir. Tablo 7'de Kolmogorov- Smirnov normallik testinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 7. Kolmogorov- Smirnov Normallik Testi Sonuçları (Cinsiyet değişkeni)

Cinsiyet	İstatistik	df	p
Kız	,11	132	,00
Erkek	,08	127	,03

Tablo 7'ye göre grupların FÖYMÖ verilerinin normal dağılıma uygun olmadığı görülmektedir ($p<,05$).

Tablo 8'de cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla uygulanan Mann- Whitney U testinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. FÖYMÖ'nün Mann-Whitney U Testi Sonuçları (Cinsiyet Değişkeni)

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Kız	132	148,07	19545,00	5997,00	,00
Erkek	127	111,22	14125,00		

Tablo 8'e göre fen öğrenmeye yönelik motivasyonda cinsiyet değişkeni bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<,05$). Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre fen dersine daha kolay motive oldukları görülmüştür. Kız öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması daha detaycı olmaları, birden fazla uyarıcıya aynı anda odaklanabilmelerinden (Atay, 2014) kaynaklanıyor olabilir. Araştırmanın sonuçları Atay (2014), Deniz Çeliker vd. (2005), Khamis, Dukmak ve Elhoweris (2008), Martin (2004), Uzun ve Keleş (2010) ve Yılmaz ve Huyugüzel Cavaş (2007) çalışmalarının sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak, Aydın (2007) ve Yenice, Saydam ve Telli (2012) öğrencilerin motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Araştırmalarda ortaya çıkan bu farklılık, örneklemelerin özelliklerinin farklı olmasından kaynaklanabilir.

b. Cinsiyet değişkenine göre sınıf bazında değerlendirmeden elde edilen bulgular

Cinsiyet değişkenine göre sınıf bazında FÖYMÖ'den edilen verilerin normal dağılımına uygunluğunun belirlenmesi için normallik testleri yapılmıştır. 5. ve 8. sınıftaki erkek öğrenci sayısı 30'dan az olduğu için normallik için Shapiro-Wilk testi, diğer sınıflarda kız ve erkek öğrenci sayısı 30'dan fazla olduğu için Kolmogorov- Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Tablo 9'da normallik testlerinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. Shapiro- Wilk ve Kolmogorov- Smirnov Normallik Testi Sonuçları (Sınıf Bazında Cinsiyet)

Sınıflar	Cinsiyet	İstatistik	df	p
5	Kız	,11	32	,20
	Erkek	,97	25	,57
6	Kız	,20	31	,00
	Erkek	,14	41	,04
7	Kız	,14	39	,05
	Erkek	,18	42	,00
8	Kız	,13	30	,20
	Erkek	,96	19	,52

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 9'a göre 5. ve 8. sınıflarda verilerin normal dağılıma uygun olduğu ($p>,05$); 6. ve 7. sınıflarda ise normal dağılıma uymadığı ($p<,05$) görülmüştür. Bu nedenle 5. ve 8. sınıflardan elde edilen verilere parametrik testlerden Bağımsız Örneklem- t testi, 6. ve 7. sınıflardan elde edilen verilere nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bağımsız Örneklem- t testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. FÖYMÖ'nün Bağımsız Örneklem- t Testi Sonuçları (Cinsiyet)

Sınıflar	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
5	Kız	32	100,53	7,73	2,90	,01
	Erkek	25	94,00	9,25		
8	Kız	30	92,47	10,51	2,06	,04
	Erkek	19	86,26	9,87		

Tablo 10'a göre 5.ve 8.sınıflarda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<,05$). Tablo 11'de Mann-Whitney U testinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. FÖYMÖ'nün Mann-Whitney U Testi Sonuçları (Cinsiyet)

Sınıf	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
6	Kız	31	43,56	1350,50	416,50	,01
	Erkek	41	31,16	1277,50		
7	Kız	39	45,92	1791,00	627,00	,07
	Erkek	42	36,43	1530,00		

Tablo 11'e göre 6.sınıf seviyesinde cinsiyet bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlenirken ($p<,05$), 7.sınıfta gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>,05$). Sınıf seviyesi bakımından cinsiyet değişkeni incelendiğinde 7.sınıflar hariç diğer sınıflarda kız öğrencilerin motivasyonlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. 8.sınıf seviyesinde de kızlar lehine fark çıkması, kız öğrencilerin erkekler kadar kaygılı olmadıklarını, derse daha kolay motive olabildiklerini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına sınıf bazında bakıldığında en düşük ortalamaların 8.sınıflarda olduğu görülmüştür. 8.sınıf öğrencilerinin motivasyonlarının düşük olması ortaöğretime geçiş sınavına karşı duydukları kaygıdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Alt faktörlerden elde edilen bulgulara göre AYM ve İYM faktörlerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre İYM'de tüm sınıflar ile 8.sınıflar arasında 5, 6 ve 7. sınıflar lehine; AYM'de ise 5 ve 8.sınıflar arasında 5.sınıflar lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Buradan 8.sınıf öğrencilerinin araştırmaya yapmaya ve iletişime yönelik motivasyonlarının düşük olduğu söylenebilir. Cinsiyet bakımından elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf bazında değerlendirmelere bakıldığında ise 5, 6 ve 8. sınıflarda kız öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre kız öğrencilerin fen bilimleri öğrenmeye yönelik kendilerini daha iyi motive ettikleri söylenebilir.

Araştırmacılara ve öğretmenlere, öğrencilerin fen bilimleri dersini öğrenmeye karşı motivasyonlarını arttıracak etkinlikler tasarlamaları ve uygulamaları önerilmektedir. Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin özellikle 8.sınıf seviyesinde öğrenim gören ve fen öğrenmeye yönelik kaygıları olan öğrencileri tespit etmeleri ve kaygılarını azaltmalarına yardımcı olmak için rehberlik servislerine yönlendirmeleri önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atay, A.D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Azizoğlu, N., & Çetin, G. (2009). 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Bacanlı, H., & Sahinkaya, Ö. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 12, 562–567.
- Barlia, L. (1999). *High school students' motivation to engage in conceptual change learning in science* (Doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio.
- Çayan, Y., & Karşı, F. (2015). 6. sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişim konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1433-1448.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 19-37.
- Deniş Çeliker, H., Tokcan, A., & Korkubilmez, S. (2015). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon bilimsel yaratıcılığı etkiler mi? *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 167-192.
- Doménech, A., Casasús, E., Doménech, M.T., & Buñol, I.B. (1993). The classical concept of mass: theoretical difficulties and students' definitions. *International Journal of Science Education*, 15(2), 163-173.
- Duit, R., & Treagust, D. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), 671-688.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R.D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Freedman, M.P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 29–42.
- Hynd, C., Holschuh, J., & Nist, S. (2000). Learning complex scientific information: motivation theory and its relation to student perceptions. *Reading & Writing Quarterly*, 16, 23–57.
- İnel Ekici, D., Kaya, K., & Mutlu, O. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 13-26.
- Khamis, V., Dukmak, S., & Elhoweris, H. (2008). Factors affecting the motivation to learn among United Arab Emirates middle and high school students. *Educational studies*, 34(3), 191-200.
- Kingir, S., & Geban, Ö. (2014). 10th grade students' conceptions about chemical change. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 43-62.
- Lee, O., & Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 585–610.

- Liu, X. & Lesniak, K. (2006). Progression in children's understanding of the matter concept from elementary to high school. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(3), 320-347.
- Martin, A.J. (2004). School motivation of boys and girls: differences of degree, differences of kind, or both. *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133-146.
- Martin, B.L., & Briggs, L.J. (1986). *The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research*. Educational Technology.
- Mumba, F., Chabalengula, V.M., & Banda A. (2014). Comparing male and female pre-service teachers,, understanding of the particulate nature of matter. *Journal of Baltic Science Education*, 13(6), 821-827.
- Nakhleh, M.B. (1992). Why some students don't learn chemistry: Chemical misconceptions. *J. Chemical Education* 69(3), 191.
- Napier, J.D., & Riley, J.P. (1985). Relationship between affective determinants and achievement in science for seventeen-year-olds. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(4), 365-383.
- Okumuş, S., & Doymuş, K. (2018). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme ve modellerle birlikte uygulanmasının 6. sınıf öğrencilerinin fen başarısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 203-238.
- Paris, S.G., & Turner, J.C. (1994). Situated motivation. In P. Pintrich, D. Brown, & C.E. Weinstein, (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 213-237.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W., & Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.
- Thompson, T.L., & Mintzes, J.J. (2002). Cognitive structure and the affective domain: On knowing and feeling in biology. *International Journal of Science Education*, 24(6), 645-660.
- Tseng, C.H., Tuan, H.L., & Chin, C.C. (2009). Investigating the influence of motivational factors on conceptual change in a digital learning context using the dual-situated learning model. *International Journal of Science Education*, 32(14), 1853-1875.
- Tuan, H., Chin, C.C., & Shieh, S.H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654.
- Uyanık, G., & Serin, M.K. (2016). Sınıf öğretmenleri adaylarının bazı temel fen konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 510-538.
- Uzun, N., & Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 1-16.
- Watters, J.J., & Ginns, I.S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 277-313.
- Wolters, C.A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-300.
- Wolters, C.A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Yenice, N., Saydam, G., & Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 231-247.

- Yörek, N., Şahin, M., & Uğulu, I. (2010). Students representations of the cell concept from 6 to 11 grades: Persistence of the Fried-Egg Model. *International Journal of Physical Sciences*, 5(1), 15-24.
- Yuruk, N., Beeth, M.E., & Andersen, C. (2009). Analyzing the effect of metaconceptual teaching practices on students' understanding of force and motion concepts. *Research in Science Education*, 39(4), 449-475.

A CROSS CULTURAL STUDY: INVESTIGATING TURKISH AND SYRIAN STUDENTS' STEREOTYPIC IMAGES OF TEACHERS THROUGH DRAW-A-SCIENTIST TEST (DAST)

Dinçay Köksal

Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University

Jamie Schlais Barnes

International Baccalaureate Organization

Ömer Gökhan Ulum

Asst. Prof. Dr., Mersin University

Abstract

Every child is born with their own special personality with some hidden gifts inside. They may bear introvert or extrovert characteristics. Though no two introverts or no two extroverts are exactly alike, they tend to share some common characteristics. For instance, introverted children may have a richer inner world compared to extroverted ones. Such children rely more on their inner resources to guide themselves. In their own unique world far away from the pragmatic world, they focus on elaborate beliefs and opinions. Further, introverted children commonly enjoy imaginative games while preferring being alone. They also tend to spend time doing individual activities like drawing or reading alone. In brief, not every child can respond properly to written (open ended questions) or verbal (interviews) instruments. Therefore, Chambers (1983) developed the Draw-A-Scientist Test (DAST) in which a child's drawing is evaluated by looking at specific temperaments present or absent in the drawing, granting researchers to find out the images of scientists children keep. Taking all these into consideration and reviewing the related literature, this cross-cultural inquiry was built on Turkish and Syrian students' ($N=20$) personal constructs of teachers by means of a reliable technique— Draw-A-Scientist Test (DAST), an interview, and open-ended questions. It is crystal clear that a child's stereotypes about teachers affect their learning processes. So, the findings of the study may provide significant implications for teachers, pedagogists, scientists, educational institutions, and policy makers.

Keywords: Turkish Students; Syrian Students; Cross-cultures; Draw-A-Scientist Test (DAST)

1. Introduction

Images are mighty communication tools, so discovering and conceiving images has both feasible and impractical indications. People produce images to interpret their day-to-day experiences. Images constantly sustain some associations with humans, incidents, places, or items, and their constructive capacity that apparently provides them a life, in order that we not only construct images, but are also carved by them (Wilson, B. & Wilson, M., 1977; Weber & Mitchell, 2002). In 80s and 90s, either visual or rhetorical figure of a scientist was perceived as countless and diverse. Painters, sculptors, caricaturists, cartoonists, and authors all developed a distinct spectrum of stereotypic images: devilish psychopath, dignified professors, naive freaks, and trendy amateurs. Biologists in the wild were frequently portrayed, as were scientists in their labs equipped with test tubes. Caricaturists often displayed scientists in fuss: quarrelling themselves or in a battle with authority (Sherwood, 1970). One of the pioneering efforts to systematically interpret this contemporary classic portrayal was Mead and Metraux's inquiry (1975) in which they examined cognitive constructs of a number of American college students. The scientist figure that they generated in their inquiry still prevails as the most concise and practical portrayal in the related literature. They depict a scientist as a man with a white apron carrying out experiments in his lab. He is old or middle aged with glasses and a beard. He owns test tubes, gasoliers, beakers, foaming tubes, and bizarre equipments or tools. He is always a male figure who might

suddenly exclaim: “I’ve found it! I’ve found it!” In brief, images frame the way people see the world around, therefore, knowing about the image that students cognitively generate is remarkably vital (Sherriff & Binkley, 1997; Gibbin & Davis, 2002). The primary image coming to mind when a scientist is thought is that of Albert Einstein with his messy white hair (Nuno, 1998). Overall, perceptions of a scientist may be easily uncovered by means of drawings one makes. Since DAST is a non-linguistic task, a perception of prototypes through this technique provides rich data that can be interpreted constructively and productively. Such stereotypical perceptions were clarified by Chambers (1983) in his Draw-A-Scientist Test. Through his technique, kids’ stereotypes about scientists and science may be asserted without difficulty. Consequently, their interest in science may be revealed. Related studies in literature put forward that students see a scientist as a traditional scientist figure with long white beard, and as an unappealing man. So, girls may feel that a science career is not for me but for boys (Losh, Wilke, & Pop, 2008). Many instruments have been designed to evaluate student images of scientists, yet most necessitate students to reply by writing. However, not all students can reflect themselves by written instruments. With this in mind, Chambers (1983) structured the Draw-A-Scientist Test (DAST) in which drawings can be examined based on specific features existing or missing in the drawings, allowing researchers to find out the scientist images children have in their minds (Finson, Beaver, & Cramond, 1995). In their imaginary world, children keep and store ideas and images about scientists. Therefore, demanding children to draw a scientist has turned into a popular way to attain an impression of how they interpret the science field (Farland-Smith, 2012). Inquiring the issue from the mentioned dimensions, it can be concluded that DAST technique may be applied to other disciplines such as teaching. Accordingly, the learning process may be oriented and improved by means of using the images or cognitive constructs the students keep towards a teacher. This specific study was framed through this aim and aimed to unearth the personal constructs of teachers. The following research questions were formulated to reach the aims of the study:

- How do Syrian students perceive the stereotypic teacher image?
- How do Turkish students perceive the stereotypic teacher image?
- Is there any significant difference between Syrian and Turkish students in terms of the stereotypic images they keep for a teacher?

2. Method

Participants

The data for the study were collected from 10 Syrian EFL students studying at Mehmet Zahit Kotku İmam Hatip Secondary School, Seyhan and 10 Turkish EFL students studying at Erdoğan Şahinoğlu Primary School, Sarıçam, Adana, Turkey ($N= 20$ in total). All the respondents voluntarily participated in the study. The convenience sampling method was used as the target population was too large and not accessible. Syrian students were composed of 6 males and 4 females, while Turkish respondents were 7 females and 3 males. Both the Syrian and Turkish students were 4th class students coming from low socio-economical backgrounds.

Instruments and Data Procedure

This study was carried out through qualitative methods of data collection. A semi-structured interview was conducted to detect the reason behind the drawings, and for the stereotypical images of a teacher, Draw a Scientist technique was utilized to see the untold in the interview. For *Draw a Scientist* strand of the study, they were asked to draw what comes into their minds, when they think of a teacher. Besides, they were not limited with time to complete their drawings. They were just allowed to draw the pictures in a stress-free atmosphere in

which they were not intervened by anything. Once they finished their drawings, they were asked to clarify the reason why they drew these pictures to represent a teacher. They were also encouraged to state their thoughts about the drawings and not be concerned about whether their thoughts were correct or not. Based on a descriptive phenomenology, this study refers to the data analysis of descriptive statistics. The themes derived from the responses to the interview were entered into Microsoft Excel and turned into graphics. The pictures were translated into words by the researchers and the themes were tabulated by using SPSS 24.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Last but not least, a search to detect the gender rates of teachers was conducted in Google Images to understand the gender portrayal of teachers.

3. Data Analysis and Results

In this section, the results of the study and the findings are described based on the data obtained from the respondents by means of the instruments. They are classified based on the coding formed from the *Draw a Scientist* technique and interviews with respondents from cross-cultures. Table 1 provides an overview of items for the themes derived from the paintings:

Table 1

Themes derived from the Drawings of Syrian Students

Pictorial Themes	f	%
Color	10	21.27
Script	10	21.27
Female Teacher	5	10.64
Smiling Face	5	10.64
Garment & Accessory	5	10.64
Hearth (wings)	5	10.64
Flowers	4	8.51
Make-up	1	2.13
Sun	1	2.13
Stars	1	2.13
Total	47	100.00

Table 1 above portrays the ratio of pictorial themes in the drawings of Syrian students. It is based on the frequency for each pictorial theme. As it is clearly observed from the table, the first coming themes with the highest and similar scores are *Color* (21.27%) and *Script* (21.27%). Further, such themes as *Female Teacher*, *Smiling Face*, *Garment & Accessory*, and *Hearth (wings)* all emerged with the same percentage of 10.64 within this category. Besides, the theme *Flowers* (8.51%) followed the mentioned themes above. Lastly, the least mentioned themes in this group are *Make-up*, *Sun*, and *Stars* with a similar percentage of 2.13. The following table clarifies the themes derived from the drawings of Turkish students.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Table 2

Themes derived from the Drawings of Turkish Students

Pictorial Themes	f	%
Color	10	11.49
Classroom	8	9.20
Board	8	9.20
Script	8	9.20
Numbers	7	8.05
Smiling Face	7	8.05
Garment & Accessory	6	6.90
School Desk	6	6.90
Children	6	6.90
Female Teacher	5	5.74
Male Teacher	3	3.45
Hearth	3	3.45
Sun	3	3.45
Clouds	2	2.30
Symbols (square, rectangle, etc.)	2	2.30
Trees	1	1.14
Torch	1	1.14
Flower	1	1.14
Total	87	100.00

From Table 2, we can see that Color (11.49%) is clearly the dominating pictorial theme compared to others. Besides, such themes as *Classroom*, *Board*, and *Script* emerged as the next strongest pictorial themes with the same frequency of occurrence (9.20%). Further, with 8.05% of occurrence for each, the pictorial themes *Numbers* and *Smiling Face* emerged after the stated themes above. Additionally, the mentioned pictorial themes were followed by *Garment & Accessory*, *School Desk*, and *Children* which own the same frequency of occurrence (6.90%). The theme *Female Teacher* was the next coming theme with a percentage of 5.74. Moreover, while such themes as *Male Teacher*, *Hearth*, and *Sun* were observed with a slight percentage of occurrence (3.45% for each), the themes *Clouds* and *Symbols* (square, rectangle, etc.) occurred with a slighter percentage (2.30% for each). Lastly, the least occurred themes in this category were *Trees*, *Torch*, and *Flower* with a percentage of 1.14 for each. Figure 1 below is the portrayal of the reasons behind the pictures which were drawn by Syrian students. It is based on the frequency of each theme represented by the respondents in the interview. In the questionnaire, students were asked to declare why they drew this picture to describe a teacher. The pursuing figure interprets the themes derived from the interviews with the Syrian students.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Figure 1. Interview Results of Syrian Students

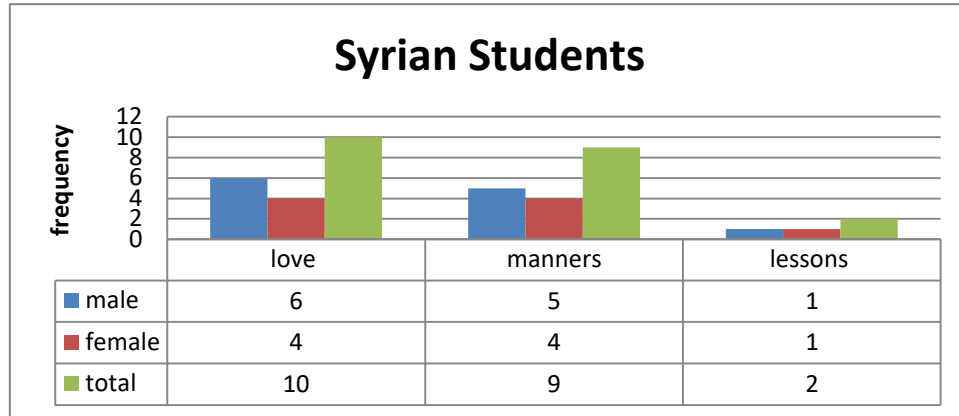
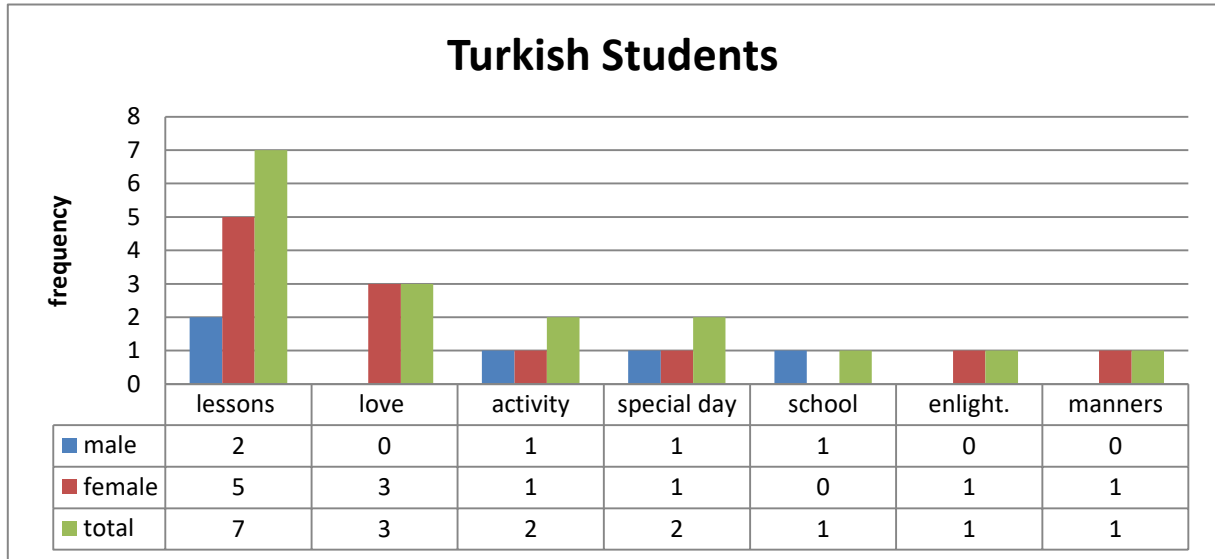


Figure 1 shows that the theme *love* received the highest emergence ($f=10$), followed by the theme *manners* ($f=9$). On the other hand, the theme *lessons* occurred as the lowest one ($f=2$). In order to supply a more detailed portrayal, it can be stated that the theme *love* is stated more by male respondents ($f=6$) compared to females ($f=4$). However, the theme *manners* is stated more by male respondents ($f=5$) compared to females ($f=4$). Further, male respondents had the same frequency of emergence as females within the category of *lessons* ($f=1$ for each). The next figure focuses on the themes derived from the interviews with the Turkish students.

Figure 2

Interview Results of Turkish Students



As Figure 2 shows, the theme *lessons* received higher endorsement rates ($f=7$) in this category, which was followed by the theme *love* with a frequency of 3. Besides, the themes *activity* and *special days* emerged at an equal rate ($f=2$). However, such themes as *school*, *enlightenment*, and *manners* occurred only once ($f=1$). In order to portray a more detailed picture, it can be said that females ($f=5$) express the theme *lessons* more than males ($f=2$), while the theme *love* is only hinted on by females ($f=3$). Such themes as *activity* and *special days* are set forth mutually by both males and females ($f=1$). The theme *school* is only declared by males ($f=2$), while such themes as *enlightenment* and *manners* are articulated

only by females ($f=1$ for each item). Further, the following figure refers to the ratio of female and male teacher images searched on Google

Figure 3. *The Dispersion of Teachers According to Genders*

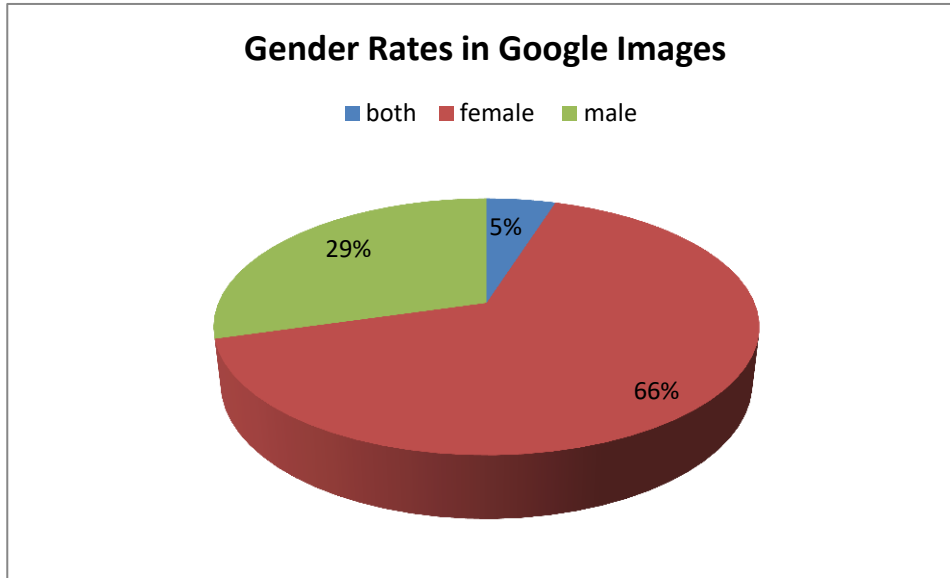


Figure 3 is the portrayal of gender rates of teachers based on Google Images. It is clearly observed from the figure that a great majority of teachers are female (66%), while a smaller percentage of teachers are male (29%). Further, both genders were detected to be scarcely occurring (5%).

4. Discussion

This present study intended to unravel the personal constructs and images of teachers drawn by Syrian and Turkish children. Steinke et al. (2007) conducted a study to find out the benefit of media literacy training on students' conceptions of scientists. Besides other techniques to collect data, they used the Draw-A-Scientist Test and discovered that boys drew male scientists more, while girls drew female scientists more. In our study, a female teacher character was drawn by the majority of overall students.

In their study, Fralick, Kearns, Thompson, and Lyons (2009) asked students to draw an engineer or a scientist and discussed similarities and differences in students' perceptions of scientists and engineers. They figured out that the students conceived scientists as working indoors conducting experiments and that majority of the students had no conception of engineering. In our study, we also found out that while Turkish students' teacher perception was based on courses like Maths, boards, classrooms, and school buildings, Syrian students' teacher image was based on teacher as a person, and attitudes and manners of teachers. In other words while Syrian students hinted on the issue from a more non-physical dimension, Turkish students focused on the issue from a more physical dimension. Thus, it can be interpreted that Syrian participants related their images with human agents, whereas Turkish participants perceived their teachers as mechanical and physical.

Thomas, Henley, and Snell (2006) evaluated Draw-a-Scientist-Test (DAST) images of undergraduate students to unveil the conventional gender stereotypes. They specifically focused on comparing and contrasting the results of their sample with the former studies. They discovered that the results were mainly the same, proposing that gender stereotypes are extensively persistent. In our study, we also discovered the dominance of the image of a

stereotypic female teacher among the overall students. In line with this finding, the teacher images were also searched on Google, which showed that the majority of the images regarding teachers were female ones. This finding also supports our results obtained from both Syrian and Turkish children.

In his study, Minogue (2010) reported the use of Draw-a-Science-Teacher-Test to examine novice teacher beliefs about science education and science methods course efficiency. He identified noteworthy variations in respondents' mental models of science education. In our study, students' drawings as representations of personal mental models or images related to teachers were also varied. Thus, it can be interpreted that Syrian and Turkish children came up with different images of teachers, which implies that different cultures have different personal constructs of teachers.

Moseley, Desjean-Perrotta, and Utley (2010) discussed the development of the Draw-An-Environment Test to inquire the cognitive images of the environment maintained by novice teachers. They discovered that the drawings of the environment represent an incomplete mental model and supplied valuable data on novice teachers' beliefs about the environment which may be beneficial for teacher educators in the related field. The findings of our study may also provide great help for teacher educators by supply a wide range of practical data about the teacher image the students portray.

5. Conclusion

This study showed that Syrian children associated prototypical teachers with positive and concrete images, whereas Turkish children drew images related to buildings and classroom settings. Thus, it can be interpreted that Syrian and Turkish children developed different images regarding prototypical teachers in their minds. Another important finding of the study was that Syrian participants drew only female teachers, while Turkish participants focused on both female and male teachers. When asked why the participants drew teachers, they focused on a pivotal and striking difference that Turkish children related teachers to lessons per se, whereas Syrian children drew images associated with emotions and feelings such as love, compassion and affection. In line with this finding, when teacher images were searched on Google by taking images into consideration, an overwhelming number of the teachers were composed of female teachers.

The results of the study imply that different cultures have different images of teachers. DAST is an important psychological technique in that it reflects differences in images by incorporating social and cultural images as well. Findings obtained from DAST should be cursors to help policymakers revise curricula and syllabi in schools. It also presents implications that education system in Turkey should be revised and challenged and that teachers should collaborate with students in order to change images in a positive way. Learners' perceptions of teachers play an important role in that learners' attitudes towards teachers, lessons and schools can be better understood. In a way, fixed and negative images of teachers formed by learners should be shifted towards more favorable images. Otherwise, learners' images of teachers might lead to negative perceptions of schooling because learners tend to associate schools and lessons with teachers that affect their general schema and perception considerably. Future studies should look into different cultures that may produce different perceptions by using triangulation method by using DAST as well. Thus, DAST method can be an emancipatory technique that can transform teachers, learners, administrators and policymakers.

References

- Chambers, D.W. (1983). Stereotypic images of the scientist: Draw-A-Scientist Test. *Science Education*, 67, 255-265.
- Farland-Smith, D. (2012). Development and Field Test of the Modified Draw-a-Scientist Test and the Draw-a-Scientist Rubric. *School Science and Mathematics*, 112(2), 109-116.
- Fralick, B., Kearns, J., Thompson, S., & Lyons, J. (2009). How middle schoolers draw engineers and scientists. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 60-73.
- Finson, K. D., Beaver, J. B., & Cramond, B. L. (1995). Development and field test of a checklist for the Draw-A-Scientist Test. *School Science and Mathematics*, 95(4), 195-205.
- Gibbin, R. D., & Davis, L. A. (Eds.). (2002). Raising public awareness of engineering. National Academies Press.
- Knight, M., & Cunningham, C. (2004, June). Draw an engineer test (DAET): Development of a tool to investigate students' ideas about engineers and engineering. In ASEE Annual Conference and Exposition (Vol. 2004).
- Losh, S. C., Wilke, R., & Pop, M. (2008). Some methodological issues with "Draw a Scientist"
- Mead, M., & Métraux, R. (1973). Image of the scientist among high-school students a pilot study. *Science as a Career Choice: Theoretical and Empirical Studies*, 314. Tests among young children. *International Journal of Science Education*, 30(6), 773- 792.
- Minogue, J. (2010). What is the teacher doing? What are the students doing? An application of the draw-a-science-teacher-test. *Journal of Science Teacher Education*, 21(7), 767-781.
- Moseley, C., Desjean-Perrotta, B., & Utley, J. (2010). The draw-an-environment test rubric (DAET-R): Exploring pre-service teachers' mental models of the environment. *Environmental Education Research*, 16(2), 189-208.
- Nuno, J. (1998). Draw a scientist: Middle school and high school students' conceptions about scientists. Retrieved on June, 11, 2008.
- Sherriff, B. L., & Binkley, L. (1997). The irreconcilable images of women, science, and engineering: A Manitoban program that is shattering the stereotypes. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 3(1&2).
- Sherwood, M. (1970). Caricatures of science. *New Sci*, 47, 382-384.
- Steinke, J., Lapinski, M. K., Crocker, N., Zietsman-Thomas, A., Williams, Y., Evergreen, S. H., & Kuchibhotla, S. (2007). Assessing media influences on middle school-aged children's perceptions of women in science using the Draw-A-Scientist Test (DAST). *Science Communication*, 29(1), 35-64.
- Thomas, M. D., Henley, T. B., & Snell, C. M. (2006). The draw a scientist test: A different population and a somewhat different story. *College Student Journal*, 40(1).
- Weber, S. J., & Mitchell, C. (2002). That's funny you don't look like a teacher!: Interrogating images, identity, and popular culture. Routledge.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people. *Art Education*, 30(1), 4-11.

Appendix I

Drawings and Related Remarks of Syrian Students



İbrhm (4th class boy): I drew Burcu teacher. She is blonde and having hair clasps. I **love** her very much because she always **behaves** us well and **smiles us**. I didn't draw a Syrian teacher because they are so **strict**.



Zeyd (4th class boy): I drew Burcu teacher because I **love** her very much. I like Turkish language and she teaches me **Turkish**. Normally, she is blonde but I painted her hair brown because brown is the exact color of hair.



Muhammet (4th class boy): I drew Burcu teacher because I really *like* her. She always *behaves* us well. I drew her in a garden with flowers. I want to play with her.



Ferh (4th class girl): I drew Burcu teacher. I *love* her much because she teaches us *Turkish*. I didn't draw a Syrian teacher because they are so *strict*.



Nur (4th class girl): This is our teacher Burcu. I drew her picture because she is my **best** teacher. She always smiled at me. She always **loved** me. I didn't draw a Syrian teacher because they are so **strict**.



Sali (4th class girl): This is a red flower. I drew it for our former Turkish teacher— Büşra. She used to **love** flowers very much. She always **behaved** us kindly and gave us gifts.



Mhammet (4th class boy): I drew this heart for my best teacher— İsmail Hodja. I want to give the flower to him because he was always **kind** to me. When it is sunny, I want to play with him. I didn't draw a Syrian teacher because they are so **strict**.



Mahmod (4th class boy): I drew this picture for our Turkish teacher— İsmail Hodja. I **love** him very much because he never gets **angry** with us. The heart means the **love** I feel for him. And the color of the wings represents the sky.



Hanin (4th class girl): One flower is for me, and the other flower is for our former Turkish teacher– Büşra. B refers to Büşra teacher and H refers to Hanin– me. I do **love** her very much and she is in my heart. I didn't draw a Syrian teacher because they are so **strict**.

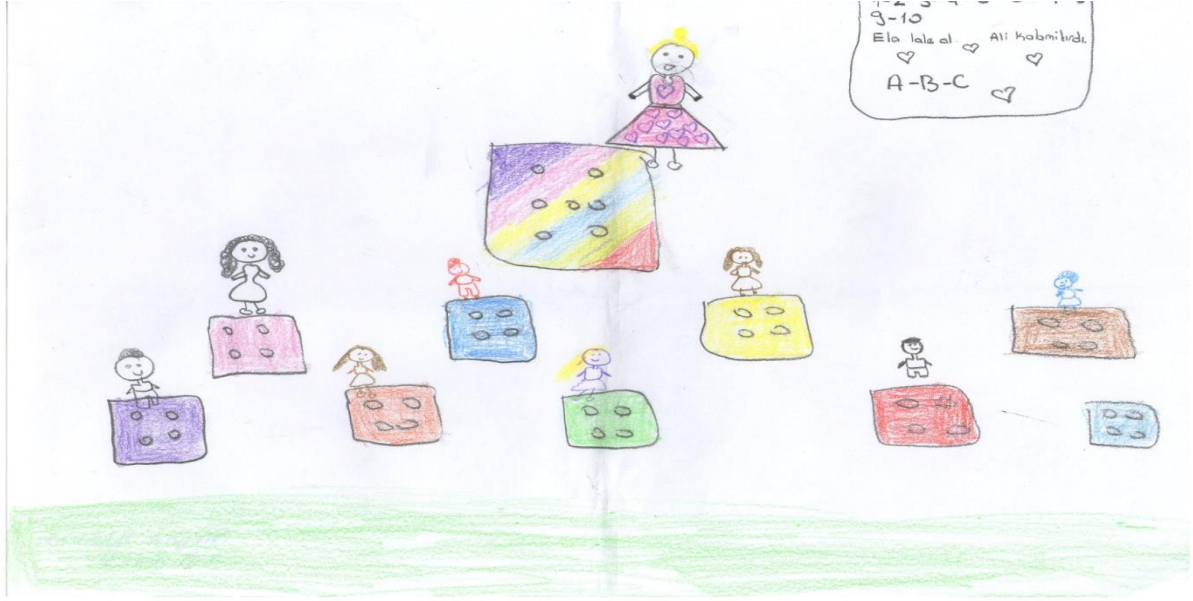


Fedya (4th class boy): I drew this picture for our former Turkish teacher– Büşra. The letter F represents my name. I want to write my name with her because I really **love** her. I didn't draw a Syrian teacher because they are so **strict**.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Appendix II

Drawings and Related Remarks of Turkish Students



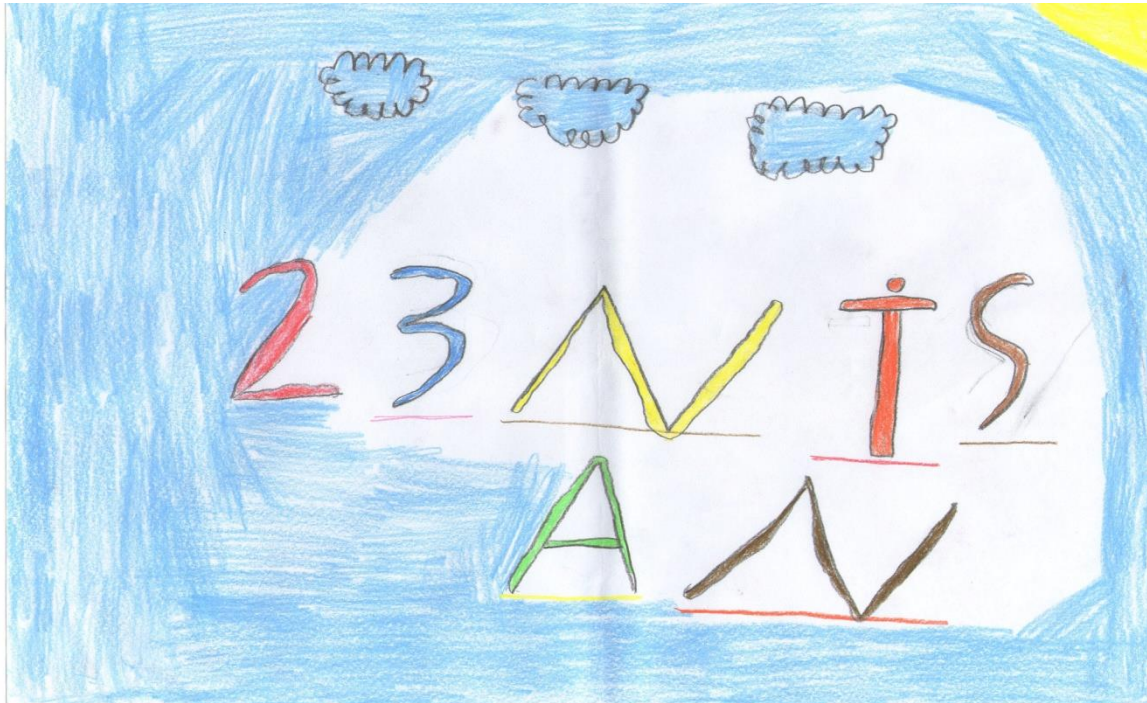
Aleyna (4th class girl): This is Ebru teacher. This is not our class teacher– Mehmet teacher. She came to my mind when I wanted to draw a teacher. I want to be in her classroom because she **makes funny activities** in her classes.



Ayten (4th class girl): The teacher teaches us **Maths** which is my best course. Normally, our class teacher teaches us Maths, but I drew a woman as our teacher. I don't know why.



Damla (4th class girl): 24th of November is **Teachers Day**. It comes to my mind when I think of a teacher. The torches represent how teachers **enlighten** us. The hearts symbolize my **love** for teachers.



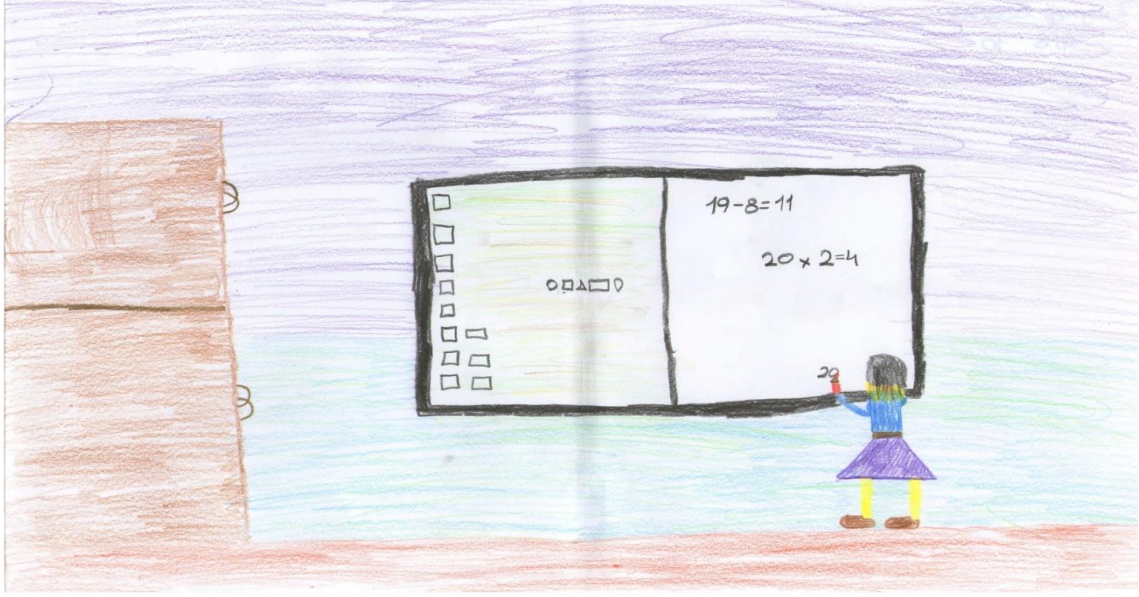
Fırat (4th class boy): 23rd of April is **National Sovereignty and Children's day**. In that they our teacher **makes funny activities** and that's why this day recalls me a teacher.



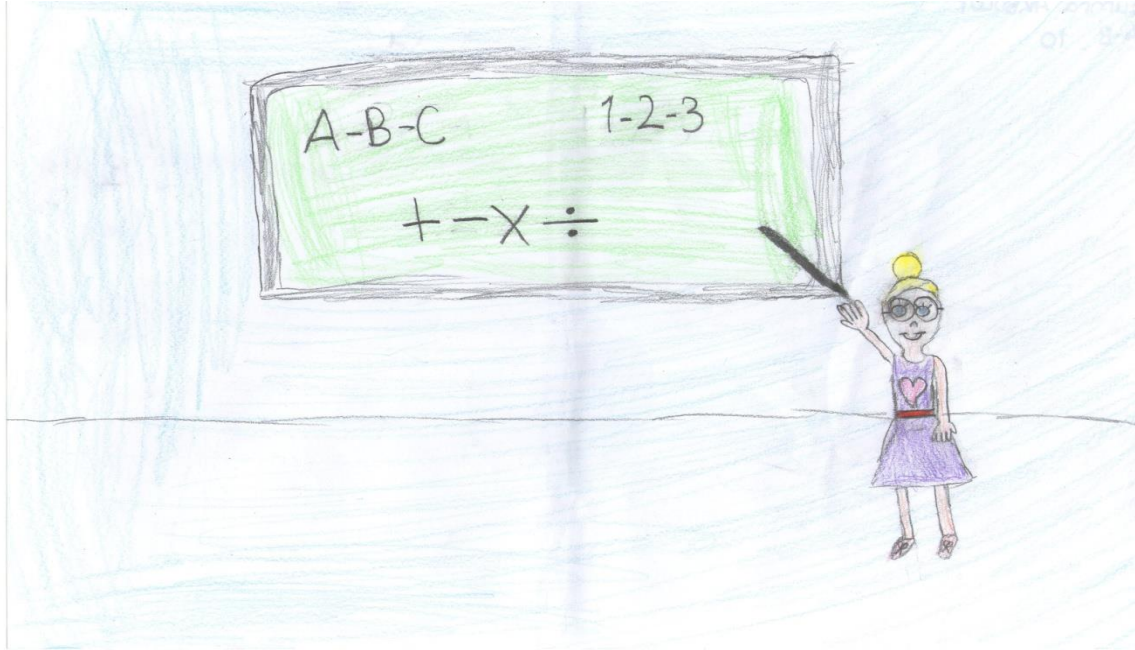
Gülbahar (4th class girl): A teacher means *lessons*. Besides, a teacher means *Maths* indeed. My best teacher is our class teacher because he teaches us Maths well.



Miraç (4th class boy): A teacher means *lessons* and *school*. This is our classroom teacher he teaches us my best course *Social Sciences*.



Zeynep (4th class girl): The teacher teaches us **Maths**. Our Maths teacher is Mehmet Hodja but as I **love** our English teacher more, I drew her teaching Maths. She **behaves** us well.



Zümra (4th class girl): This is my best course **Maths**. Normally, Mehmet Hodja teaches Maths, but I drew a woman teacher and I don't know the reason.

EĞİTİM YÖNETİMİNDE DENETİMİN VARLIK NEDENLERİNİ YENİDEN DÜŞÜNMEK

Adem YAMAN

Dr., ademyaman@gmail.com

Özet

Hukuk devleti olmanın doğal ve etkin bir sonucu olan denetim kültürü, topluma güven ve çalışma barışı sunan bir mekanizma kazandırmıştır. Denetim ve danışmanlık hizmeti sunan denetim elemanları ve denetim-teftiş stratejileri, küresel gelişme ve toplumsal beklentilerden etkilenen dinamik bir yapıdır. Özellikle son 10 yıldan buyana Türkiye’de denetim anlayışına çok farklı bir nefes kazandıran “iç denetim” müessesesinin günümüzdeki anlamı ve kurumsal liderlik becerisi denetim kültürüne nasıl bir bakış açısı kazandırmıştır? Türkiye’deki denetim paradigmasında nasıl bir değişim yaşanmaktadır? soruları cevaplanmalıdır. Çalışmamızda, son yıllarda denetim anlayışı ve uygulamalarının kurumlara kazandırdığı değerler, kurumların-yöneticilerin beklentileri ile değerlendirilerek, denetim elemanlarının kurumlardaki liderlik yükleri üzerinde tespit ve değerlendirmelere yer verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Denetim Elemanı, Denetim, İç Denetim, Kurumsal Liderlik Yükü.

Abstract

A natural and effective outcome of being a state of law, the audit culture has gained a mechanism that offers collective confidence and work peace. Supervisors and audit-inspection strategies that provide audit and consulting services are a dynamic structure influenced by global development and societal expectations. In the last 10 years until winning a very different understanding of breath control in Turkey "internal audit" means establishments and corporate leadership skills today to control how culture has gained a viewpoint? What kind of changes are experienced audit paradigm in Turkey? questions should be answered. In our work, in recent years, the values of auditing concept and practices gained to the institutions are evaluated with the expectation of the institutions-managers, and the audit staffs are determined and evaluated on the leadership burdens of the institutions.

Keywords: Education Management, Audit Staff, Audit, Internal Audit, Corporate Leadership Load.

GİRİŞ

Denetimin temel amacı ya da denetimin varlık sebebi, kurumun-şirketin kurumsal varlığını ve işlevselliğini korumaktır. Kuruma/şirkete içerden veya dışardan gelebilecek veya gelmiş olumsuzlukların tespiti, tanısı ve tedavisinin yapılması olarak da tanımlamak mümkündür. Yönetim içinde etkili bir denetim fonksiyonunun yer alması, çalışan tüm insan kaynağının iş ve işlemlerinde daha dikkatli ve tutarlı davranmasını sağlamaktadır. Esasen etkili bir denetim, yönetim birimlerinin diğer paydaşlara ve kamuoyuna karşı sorumluluklarının en makul şekilde yerine getirilmesine de fırsat sağlamaktadır.

Denetim, hukuk devleti olmanın gereği olan hak ve hakkaniyet ilkelerini kaybetmeksizin şirket ve eğitim kurumlarının yönetim anlayışının sürdürülebilirliği açısından hayati öneme sahiptir. Denetim müessesesi ve denetim elemanları, kurumun tüm paydaşlarına gerekli çalışma barışının sağlanmasında bir “güvence” olması bakımından vazgeçilmez etkilere sahiptir. Denetim kamu idareleri bakımından da aynı önem derecesine sahiptir. Bu süreçte denetim etkinliğinin nasıl ifa edildiği ve nasıl bir denetim mekanizmasının kurgulandığı daha da önem kazanmaktadır. Çok donanımlı bir yetkinliğin, plansız ve hatalarla dolu işlemler tesis etmesi hiçbir kurum ve şirkete yarar sağlamaz, aksine yanlışlara sürükler ve kurumsal enerjinin kaybına yol açar. Hukuk devleti olmanın doğal ve etkin bir sonucu olan denetim kültürü, topluma güven ve çalışma barışı sunan bir mekanizma kazandırmıştır. Denetim ve danışmanlık hizmeti sunan denetim elemanları ve denetim-teftiş stratejileri, küresel gelişme ve toplumsal beklentilerden etkilenen dinamik bir yapıdır.

Özellikle son 10 yıldan buyana Türkiye’de denetim anlayışına çok farklı bir nefes kazandıran “iç denetim” müessesesinin günümüzdeki anlamı ve kurumsal liderlik becerisi denetim kültürüne nasıl bir bakış açısı kazandırmıştır? Türkiye’deki denetim paradigmasında nasıl bir değişim yaşanmaktadır? soruları cevaplanmalıdır. Çalışmamızda, son yıllarda denetim anlayışı ve uygulamalarının kurumlara kazandırdığı değerler, kurumların-yöneticilerin beklentileri ile değerlendirilerek, eğitim yönetiminde kurumların beklentileriyle uyumlu olan /olabilecek yaklaşımların neler olması gerektiği ve denetim elemanlarının kurumlardaki liderlik yükleri üzerinde tespit ve değerlendirmelere yer verilmektedir.

Denetim anlayışı, küresel gelişme ve toplumsal beklentilerden etkilenen dinamik bir mekanizmadır. Özellikle son 10 yıldan buyana Türkiye’de denetim anlayışına çok farklı bir nefes kazandıran “iç denetim” müessesesinin günümüzdeki anlamı, kurumsal liderlik becerisi denetim kültürüne olumlu bakış açısı kazandırmıştır. Çalışmamızda, son yıllarda denetim anlayışı ve uygulamalarının göz önüne sunduğu ve kurumsal beklentilerle şekillenen denetim elemanlarının kurumlardaki liderlik yükleri üzerinde değerlendirmelere yer verilmektedir.

DENETİMDE KURUMSAL LİDERLİK

Yönetimin önemli bir fonksiyonu olan denetim, kurumsal yapı ve etkileşim bakımından da önemli bir motivasyon kaynağıdır. Her kurumun kendine has niteliği, sembolleri, çalışanları arasındaki organizasyon yapısını şekillendiren kültürü ve vazgeçilmez rutinleri bulunmaktadır. Bu özellikler, bir bütün olarak kurum kültürünü oluşturmaktadır. Bu durum bir kurumun geçmişi ile geleceği arasında bir nevi köprü işlevindedir.

Liderlik ve kurumsal liderlik kavramı, literatürde detaylı olarak incelenen bir olgudur. Çok farklı boyutlarla ilişkilendirilerek tanımlamalar yapılmıştır. Ancak genel ifadesiyle liderlik, güzellik gibidir. Karşılaşıldığında anlaşılabilir bir durumdur (Bennis’ten akt.Owen ve diğ., 2007). Kurumsal liderlik bir organizasyonu harekete geçirmek ve yürütmek için gerekli enerjiyi kurumun diğer üyeleriyle paylaşmak ve onlarla iyi ilişkiler kurmakla ilgilidir. Kurumsal hedeflerin başarılması yönünde grup etkinliklerini teşvik etme; yönetimin tüm alt yapı unsurlarına/birimlerine rehberlik etme, grup çalışmalarına uyumun değerlendirilmesi ve benzeri çalışmalar olarak tanımlanabilir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Bir kurumun-şirketin nicelik durumuna göre denetim birimi ya da denetim kurulu oluşturulmakta ve ihtiyaç ölçüsünde denetim elemanı (müfettiş, denetçi, iç denetçi vb.) istihdam edilebilmektedir.

Kurum ve şirket organizasyonunda denetimin ve denetim elemanlarının önemli roller üstlendikleri ve vekâlet teorisinin de gereği olarak vazgeçilmez kurumsal liderlik yüklerinin olduğu bilinmektedir. Bir organizasyonda denetim elemanlarının ve iç denetçilerin nasıl bir fonksiyon üstlenmesi gerektiği konusunda Sawyer’ın (1981) yapmış olduğu tanım oldukça kapsayıcıdır. Ona göre denetim bir kuruluştaki;

- ❖ Finansal ve operasyonel bilginin güvenilir olup olmadığının,
- ❖ Kurumun risklerinin minimum düzeye indirilmiş olup olmadığının,
- ❖ Kurumla ilgili kabul edilen iç politikaların diğer çalışanlar tarafından izlenip izlenmediğinin,
- ❖ Kurumun faaliyet alanına ilişkin standartların oluşturulup oluşturulmadığının,
- ❖ Kaynakların etkin ve verimli kullanılıp kullanılmadığının,
- ❖ Kurumun, planlanan hedeflerine beklenen ölçüde ulaşıp ulaşılamadığının,

belirlenmesi şeklindedir. Kurum yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını etkin bir biçimde yürütmelerine destek olmak, uygulanan kontrollerin nesnel ve sistematik bir şekilde gözden geçirilmesi ve onaylanması çerçevesinden oluşmaktadır. Kurumsal yönetim sürecinde iç denetimin ve denetçilerin rol ve yükümlülükleri değerlendirildiğinde; yönetim süreçlerinin iyileştirilmesi, etkin finansman yönetimi, insan kaynaklarının gelişimi, kurumsal verimlilik yönetimi, çıktı kalitesinin artırılması, kurumsal iletişimin kuvvetlendirilmesi, iyi uygulama örneklerinin tanıtılması ve paylaşılması başlıca önemli faaliyet alanlarıdır (Uzun, 2008).

İç denetim müessesesinin bilinen denetim olgusundan daha yeni bir anlayış sunması ve görece daha etkin olması nedeniyle özel sektörde daha çok tercih edilmekte ve kamuda da önemli ölçüde kurum teşkilatlarında kendine yer bulmuştur. İç denetim birimi kurmuş tüm şirket ve kurumlarda yukarıda belirtilen çerçevede faaliyetlerini etkin düzeyde yürütebilmesinin belki de en önemli unsuru “üst yönetici”dir. Bu kişi, Bakanlıklarda müsteşar, üniversitelerde rektör, belediyelerde belediye başkanıdır. Üst yöneticinin iç denetim çalışmalarını ve iç denetçinin çalışma kapasitesini doğru okuması ile iç denetim faaliyetlerinin etkinliği ve yoğunluğu arasında önemli düzeyde ilinti bulunmaktadır. Üst yönetici, yaptığı çalışmaları veya tasarladığı çalışmalara ilişkin önemli düzeyde danışmanlık hizmeti alabilir. Kurumunun amaçları doğrultusunda iç denetçileri yönlendirebilir. O nedenle, etkin iç denetim faaliyetleri, iç denetim yöntem ve çalışma kapasitesini bilen üst yöneticiler ile ancak mümkündür. Kurumların yıllık faaliyet raporları incelendiğinde iç denetim birimlerince yapılan çalışmaların içeriği ve çalışma konularından üst yönetici ile iç denetim veya teftiş birimlerinin ne kadar örtüşme sağlandığının anlaşılması mümkündür.



Bir kurum veya işletmede iç denetim veya denetim çalışmaları sonunda, denetlenen kişilerde “denetim ufkumu açtı, ... iyi ki varsınız” ifadesini ya da bu ifadenin-duygunun davranışa dönüşmüş hali görünür durumda ise eğer, denetimde maksat hasıl olmuş demektir. Eğer denetçi, bu hasletleri yaşayamamış ise yapılan araştırma, inceleme süreçleri, raporlama standartları vs. de eksik kalan bir şeyler olmuş demektir. Burada yapılan denetimde mutlaka bir bulgu oluşturulmalı anlamı kastedilmemektedir. Mesele, katma değer yaratmak ise eğer

daha bakılması gereken başka açılara ulaşılammış anlamı söz konusudur. Denetim çalışmalarını ve sağlanabilecek katma değeri, bulgu sayısı ve iyileştirme önerilerinin sayısı arasına sıkıştırılmaması gerekir. Denetim sürecinde veya sonrasında olumlu ve farklı bir psikoloji tesis edilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Denetim güven esaslı bir faaliyetler-uygulamalar zinciri içermesi nedeniyle insan ve toplum psikolojisinden uzak tutulamaz. Denetim elemanı çalışması süresince bir birimin sinir uçlarına dokunmakta olduğunu asla unutmamalıdır.

İç denetim metot ve uygulamalarının temelinde “risk esaslı yaklaşım” esas olmasından dolayı çalışmaların-raporların neticesinde etki değerlendirmesi yapılmaktadır. Yapılan denetim ve sunulan danışmanlık hizmeti sonrasında izleme süreci de titizlik gerektiren önemli bir periyottur. Esasen vurgulanması gereken nokta şöyle izah edilebilir. İç denetim planlarının oluşturulmasında (birçok kamu kurumunda gerçekleştiği şekliyle) iç denetim yöneticilerinin makama sundukları liste üzerinden yürütülmektedir. Üst yöneticiler, sunulan liste üzerinde

çoğu zaman öncelik sıralamasının ötesinde değişiklik yapmamaktadırlar. Fakat iç denetimin farkında olan bir üst yönetici, kurum yönetimine ilişkin stratejik önceliklerini göz önüne alarak denetim programını oluşturacaktır. Denetime açık olmayan konu/birimlere ilişkin danışmanlık hizmeti isteyebilecek ya da araştırma yapılmasını isteyebilecektir. Böylelikle ilgili kurumda icrai organların dışında araştırma-inceleme uzmanlığı bulunana iç denetim birimince sağlıklı değerlendirme raporları elde edilebilecektir.

DENETÇİNİN KURUMSAL LİDERLİK YÜKLERİ

Kamuda denetim işlemlerine ve denetim elemanına bakış açısının pek memnun edici olmadığı yönünde kanaatler-duyumlar bulunmaktadır. Bu duyum ve değerlendirmeler denetim elemanlığına olan ilgiyi azaltmakta ve itibar kaybına neden olmaktadır. Bu durumun sebeplerine ulaşmak için akla gelen açmazlar/sorular şöyle sıralanabilir; mevcut yönetimin denetim fonksiyonuna olan tokluğu mudur? siyaset kurumunun ve yöneticilerinin tutumu mudur? yoksa sunulan denetim hizmetlerinin etkili olmayışı mı? ya da denetim usullerinin beklentilere cevap vermemesi mi? vb...

Kanaatimizce, son yıllarda Türk kamu yönetiminde denetim ve teftiş kurumlarına olan ilginin azalmasında en önemli unsurlarından birisinin de denetim birimlerinden (teftiş kurulları, iç denetim birimleri, vb.) kaynaklandığı düşünülmektedir.



2

Denetim birimlerinin, bürokrasideki beklentilere ilişkin denetim stratejisini sağlıklı değerlendiremediği ve yönetemediği düşünülmektedir. Bu durağanlığın temel sebeplerini açıklamak için denetim usullerinden sağlıklı belirlenemediği ve hatalı yaklaşımlardan kaynaklanmış olabileceği varsayımı ile değerlendirmemizi sürdürelim. O zaman, denetçilerin denetime ilişkin bakış açılarından başlamak gerekecektir. Denetim elemanları bir kurumu daha yönetilebilir kılmanın alternatifsiz aktörleri midir? Eğer öyleyse denetçilerin, kurumlardaki sorumlulukları ve liderlik yükleri nasıl algılanmakta ve yönetilmektedir? Bu bakış açışımızı şekillendiren parametreleri şöyle açıklayabiliriz.

² Görsel, <http://www.edmorrison.com> adresinden alınmıştır.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Kurumların beklentilerindeki değişim; denetim elemanları klasik rollerinden vazgeçmekte çok zorlanmışlardır. Günümüzde, denetime tabi tutulan kesimlerde eski bakış açısının çok ötesinde bir beklenti söz konusudur. Denetlenen birim yöneticileri geçmişin aksine daha kısa sürede donanımlı hale gelebilmekte ve yetkinlik kazanabilmektedir. Bu durum, günümüzün teknolojik veri sağlama ve internet imkânları ile ilişkilidir. Örneğin bir konuda denetim yapılacağı hususunu öğrenen bir birim yöneticisi/bürokrat ya da tüzel kişilik çok kısa zaman içinde denetim kriterlerinin neler olduğu; denetçilerin öz geçmişleri; denetçilerin denetim geçmişleri/tecrübeleri; kendi sektöründe yapılan denetim süreçleri; kendi çalışma alanına ilişkin yapılan saptamalar ve bu süreçte dava konusu edilen meşguliyet alanında yargı kurumlarının emsal kararlarının neler olduğu ve başka ülkelerdeki gelişmeleri çok kısa sürede elde edip kendi yol haritasını yapabilmektedir. Eğer denetim elemanı, denetim programına ilişkin iyi bir hazırlık yapmadan işe başlamış ise ilk kurum ziyaretlerinde birçok sürprize hazır olmalıdır. Eğer denetime alınan birim ve birim yöneticileri üzerinde denetimden bir fayda oluşmayacağı izlenimi oluşmuş ise denetim elemanına duyulan ilgi ve itibar da o ölçüde azalacaktır. Eski bir üstadın ifadesiyle bir müfettiş kuruma ilk geldiğinde “ ...General olarak karşılanır, teftişin seyrine göre ya general olarak ayrılır ya da astsubay olarak uğurlanır...” ifadesi bu durumu özetlemektedir. Denetim uygulanacak kurum ve yöneticilerin beklentileri iyi okunmalı, kuruma ve kendilerine nasıl katkı verilebileceği isabetli değerlendirilmelidir.

Denetim paradigmasında değişim; denetim anlayışı, siyaset kurumları, ulusal ve kurumsal gelişmeler gibi diğer çevresel etkiler tarafından şekillendirilmektedir. Günümüzde kurum çalışanlarının bilgiye ve herhangi bir mevzuata erişimi konusunda kimsenin bir kaygısı bulunmamaktadır. Fakat mesele mevzuatın anlaşılması ve yorumlanması boyutundadır. Ya da meşguliyet konusundaki düzenlemelerin detaylarına vakıf olup yapısal sorunların üstesinden gelebilmesi için kurumlara ve yöneticilere yeni bakış açıları kazandırabilmek önemlidir. Klasik denetim metotları ve yaklaşım eskide kalmıştır. Eski denetim bakış açısının marjinal katma değeri negatiftir. O nedenle, belirtilen anlayışın şekillendirdiği denetim paradigmasındaki değişim aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Denetim Paradigmasında Değişim

Konu/Araç	Klasik Düşünce	Yeni Düşünce
Denetimin Odağı	Tespit ve Delil	Katma Değer Sunma
Değerlendirme	Olay ve işlemler Uygunluk-Uyumsuzluk Kontrolü	Stratejik Analiz Öngörülebilir Gelecek Tahminleri Vaka Değerlendirmeleri
Denetim Yöntemleri	İfade Alma Belge İnceleme Personel Soruşturması	Risk Temelli Değerlendirme Veri Güvenliğini Sağlama
Raporlama	İnceleme Raporu Denetim Raporu Tematik Denetim Raporu	Sistem Değerlendirme Raporu İç Denetim Raporu Danışmanlık Raporu
Bağımsız Denetim Kalite Kontrol	---	Bağımsız Değerlendirme- Kurumsal İtibar

Kurumlar, denetimden (haliyle denetim elemanlarından) beklentilerini, stratejik hedeflerine ulaşmadaki katma değerleriyle ölçmektedir. Bu doğrultuda denetimden, yöntem ve

yaklaşımıyla muhtemel risklerin en aza indirgenmesi ve kurumsal düzeyde stratejik hedeflere ulaşmada yaşanacak olası sapmalara karşı önlem hizmeti sunması beklenmektedir. Denetim kurumlarınca yapılan denetimlerin iç ve dış geçerliliği ve en azından ulusal düzeyde güvence sunması sağlanmalıdır. Esasen iç denetçilerin, diğer denetim elemanlarına göre değişimi yönetim kabiliyetleri daha yüksek demek çok hatalı olmayacaktır. Çünkü kamu idarelerinde uygulanan iç denetim, metodolojisi ve mesleki standartları, uluslararası düzeyde benimsenmiş, bazı kurumların iç denetim çalışmaları, dış denetim kalite-kontrolü sağlanmış ve kabul görmüş düzenlemelere dayanmaktadır. O nedenle kurum ve şirket yöneticileri, her konuda politika oluşturma öncesinde iç denetim birimlerinden danışmanlık alabilecektir.

Ancak unutulmamalıdır ki iç denetim ve iç denetçilerde de son yıllarda önemli bir durağanlık ve mesleki yorgunluk olduğu birçok meslektaş iç denetçi tarafından dillendirilmektedir. Sertifika derecelendirmelerinin karşılığının olmaması, iç denetçi ücret/maaşlarının erimesine göz yumulmuş olması, mesleki heyecanın korunamaması, iç denetim eğitimlerinin zengin içerikli sunulamaması ve hatta hiç eğitim yapılamaması vb. sebepler ilk akla gelenlerdir. Bu mesleki yorgunluğu ortadan kaldıracabilecek en önemli lokomotif (aktör) şüphesiz İç Denetim Koordinasyon Kurulu'dur. Fakat bahse konu kurum, maalesef beklenen etkiyi uyandırmaktan fersah fersah uzak olduğu değerlendirilmektedir. Ancak bu kurum hakkında değerlendirmeler ve beklentiler ayrıca ele alınmalıdır.

Denetim başkanlarının atanmasında izlenen süreç; Türkiye'de özellikle kamu yönetici atama süreci halen tartışmaların gölgesinde kalmaktadır. Bir kuruma–birime atanacak yönetici adaylarının gizli tutulmasının nedenini anlamak mümkün değildir. Teknik kurumlar haricinde dışarıdan yönetici getirmenin ne gibi bir cazibesi olabilir? bunu anlamak çok zor. Fakat yıllarca uygulanan bazı hatalardan da dönebiliyoruz. Örneğin, yükseköğretim kurumlarında rektör atama süreci eski uygulamaya oranda daha iyi bir yöntem kurulabilmiştir. Rektör atanma sürecinde, adaylarda aranan şartlar önceden ilan edilmekte, şartları taşıyanlar arasından üniversite yönetiminde kısa ve orta vadeli hedefleri/projeleri olan, niçin rektör olmak istediğini bilen ve akademik sicilinin yöneticiliğe uygunluğu değerlendirilen ve sorgulanan adaylar öne çıkarılmaktadır. Ön değerlendirme sonrasında sadece şartları taşıyan ve başarılı olabilecek rektör adayları Sn. Cumhurbaşkanına sunulmaktadır. Fakat denetim kurumlarına başkanın görevlendirilmesi ve atanması sürecinde kuruma ne katacakları, hedef ve vizyonları araştırılmamakta ve sorgulanmamaktadır. Hatta, denetim elemanlığındaki çalışmaları kritik edilmemekte ve kuruma sunabileceği katma değer sorgulanmamaktadır. Eğer bir denetim kurumunun başına bahse konu kriterleri zayıf bir başkan atanır ise oradaki objektif ve adil denetim-teftiş iklimi olumsuz etkilenebilmektedir. Çünkü kurumsallaşamamış kurumlar, bir süre sonra yöneticilerin karakterine ve yönetim anlayışına bürünebilmektedir. Varsa kurumsal kazanımlar kaybedilmektedir. Bu durum, orta vadede kurumun diğer birimleri ile ilişkileri etkilemekte ve çalışma barışına da kalıcı zararlar verebilmektedir.

İç denetimde kurumsal anlayış ve beklentiler; iç denetim, kurumun faaliyetlerine değer katmak, geliştirmek ve verilen hizmetlere olan güvenirliliğin sürdürülmesine katkı sunmak amacıyla tasarlanmış bağımsız, tarafsız bir danışmanlık faaliyetidir. Otoriter, yıldırıcı, cezalandırıcı ve denetleyici bir mekanizma değildir. İç denetimde en önemli unsur güvendir, güvencedir. O nedenle bağımsız bir güvence faaliyeti olan iç denetimin, üzerinde en çok konuşulan ve her kesim tarafından kabul edilen ve benimsenen boyutu “değer” katmasıdır. Son yıllarda reel sektörde faaliyet gösteren birçok büyük şirketin yaşadığı ekonomik daralma ve hatta iflasın değerlendirilmesinde öncelikli konu, şirketlerin kurumsal yönetim ilke ve uygulamalarının sürdürülebilirliği üzerine olmuştur (Yurtsever,2015). İç denetim uygulamalarındaki belirtilen rollerin diğer denetim kurumlarınca da fonksiyonel rol olarak benimsemesi beklenmektedir.

SONUÇ

Kurum ve şirketlerin denetimden ve özellikle iç denetimden beklenen kurumsal katma değerini elde edilebilmesi için iç denetimin rol ve sorumluluklarının kurum yönetimince (özellikle üst yönetici tarafından) bilinmesi ve desteklenmesi son derece önemlidir. Üst yönetim veya denetim komitesi tarafından gerekli teknolojik desteğin sağlanması ve kurumsal bilgilere erişim yetkisinin sağlanması denetçilerin yetkinliklerinin geliştirilmesi bakımından hayati öneme sahiptir.

Değer katan bir denetim, soyut anlamda algıları yönetmekten öte şüpheleri dağıtan bir süreçtir. Kurumsal amaçların, çalışanların beklentilerinin ve paydaşlarının isteklerinin sağlıklı irdelenmesi ve önemsenmesini gerektiren bir anlayıştır. Diğer yandan değer katma gayesi olan iç denetim fonksiyonunun uluslararası standartlara hakim, iletişim kabiliyeti olan, yetkin, eğitilmiş, sürekli gelişime açık, analitik düşünebilen, sorgulayıcı ve çok önemli olan öz eleştiriye açık iç denetçiler eliyle temsil edilmesi gerekmektedir.

Denetim elemanlarının ve iç denetçilerin kurumsal liderlik yüklerinin gereği olarak klasik görev anlayışının ötesinde denetimdeki fonksiyonel değişimi iyi okumalıdır. Yapılacak denetim ve danışmanlık çalışmaları ile kurum ve şirketlere sağlanan katma değer daha çok anlam ifade edecek ve denetim müessesesi daha itibarlı hale gelebilecektir. Denetçilerin üstlendikleri kurumsal liderlik rolünün etkin düzeyde ifa etmeleri mesleki anlamda da tercihten ziyade bir zorunluluk haline gelmiştir.

Denetim elemanlarının kurumsal liderlik yüklerinin gereği olarak planlanan ve ifa edilecek denetim ve danışmanlık faaliyeti öncesinde (bilgi toplama ve denetim modeli oluşturma dönemi); muhatap birim yöneticileri ve ilgili kesimlerin temel gereksinimlerinin neler olduğu?, stratejik hedeflerinin ve beklentilerinin ayrıntılarına ilişkin derinlemesine araştırma yapılmalıdır. Söz konusu faaliyet hakkında öncelikle ulusal ve uluslararası boyutta yapılan çalışmalar, raporlar ve veriler temin edilmelidir. Denetim ve danışmanlık hizmeti verilen birim ve kuruma alternatif bakış açıları kazandırılması ve sunulan hizmetin kalite çitasını daha yukarı çekmeleri için gerekli bilgi ve motivasyon sağlanmalıdır. Denetimdeki çağdaş bakış açısının içselleştirilerek ilgili kesimlere rehberlik hizmeti sağlanması ve kurumsal liderlik yapılması denetimin ve denetim elemanının farkındalığının ve itibarının bir gereğidir.

KAYNAKÇA

- Owen, H., Hodgson V. & Gazzard N. (2007). Liderlik Elkitabı. İstanbul: Optimist
- Özdemir, S., & SEZGIN, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Uzun, A. K. (2008). İşletmelerde İç Denetim Faaliyetinin Rolü ve Katma Değeri. *Deloitte İç Denetim Makaleleri*, ss, 1-2.
- Sawyer, L. B. (1981). The Practice of Modern Internal Auditing. Altamente Springs, FL: The Institute of Internal Auditors.
- Yurtsever, G. (2015). İç Denetimin Fonksiyonları ve Katma Değeri, *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar* 2015 Cilt: 52 Sayı: 602. (89-101).

KARAKTER EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİNİN İNCELENMESİ

Derya ATABEY

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, deryaatabey1982@gmail.com

Özet

Aile ve toplumun değişen yapısı, sosyal medya ve medyanın gün geçtikçe artan olumsuz etkileri, başta şiddet olmak üzere yaralama, madde bağımlılığı, mobing, ihmal, istismar gibi suçların, kişiler arası çatışma, iletişimsizlik ve duyarsızlığın artması sonucu temel değerlere ve bireysel farkındalıklara sahip, kendisine ve topluma faydalı, mutlu bireyler yetiştirilmesinin önemi dolayısıyla karakter eğitime duyulan gereksinim giderek artmaktadır. Bu araştırma, karakter eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veriler içerik analizi yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Yükseköğretim Kurulu tez merkezinin internet sitesinde (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) yer alan ve başlığında “Karakter Eğitimi” olan tezler taranarak belirlenmiştir. Başlığında “Karakter eğitimi” olan 37 lisansüstü tez araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan lisansüstü tezlerin, yapıldıkları üniversite, anabilim ve bilim dalları, tezin türü, yayınlanma yılı, çalışma grubu, uygulanan eğitim kurumları ve araştırma türüne göre dağılımları belirlenmiştir. Araştırmayı oluşturan lisansüstü tezlerin sonuç ve önerileri analiz edilerek, ortak sonuçlar ve öneriler tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Karakter Eğitimi, Lisansüstü Tez, İçerik Analizi, Okul Öncesi Eğitim.

A STUDY INTO THE INVESTIGATION OF POST-GRADUATE THESES CARRIED OUT OVER CHARACTER EDUCATION

Abstract

As a result of the changing structure of family and society, social media and the increasing negative effects of social media, the increase in indifference, interpersonal conflict, non-communication and in such crimes as violence in the first place, wounding, material addiction, mobbing, negligence, abuse, the need felt for character education is getting increased due to the importance of training happy individuals with awareness, beneficial for themselves and community. The current study was carried out to investigate the post-graduate theses conducted over character education. In the research, the data was obtained with the content analysis method. The working group of the study was determined by scanning the theses with a title of “Character Education” in the Internet website of the thesis centre of the Board of Higher Education (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>). Thirty-seven post-graduate theses with a title of “Character Education” comprised the working group of the research. The distributions of the post-graduate theses comprising the working group were determined according to the university carried out, the science and department, the type of the thesis, the year of publication, working group, the educational institutions applied and the type of research. The conclusions and recommendations of the post-graduate theses comprising the research were analysed and common conclusions and recommendations were determined. Some recommendations were made in line with the research results.

Keywords: Character Education, Post-graduate Thesis, Content Analysis, Preschool Education.

Giriş

Dünya hızla değişmekte ve bu hızlı değişim birçok problemi de beraberinde getirmektedir. Bireyler bilgiye hızla ulaşmakta, örgün eğitim kurumları bilgi boyutunda zorluk yaşamazken (Sırrı ve Mehmedoğlu, 2015: 122), aile ve toplumun değişen yapısı, sosyal medya ve medyanın gün geçtikçe artan olumsuz etkileri, başta şiddet olmak üzere yaralama, madde bağımlılığı, mobing, ihmal, istismar gibi suçların, kişiler arası çatışma, iletişimsizlik ve duyarsızlığın artması sonucu, temel değerlere sahip, kendisine ve topluma faydalı, duyarlı ve mutlu bireyler yetiştirilmesinin önemi dolayısıyla karakter eğitime duyulan gereksinim giderek artmaktadır.

Bireyin karakter gelişimi kendisi ve dolayısıyla içinde yaşadığı toplum için son derece önemlidir (Ereş, 2015: 122; Şimşek, 2017: 358). Karakter eğitimi ile disiplin problemlerine farklı bir boyut getirilebilir. Karakter eğitimi bireylere yaşadıkları dünyadan sorumlu olmayı öğretir (Parlar vd., 2010: 180). Anlayışlı, üretken ve var olan potansiyelini en iyi şekilde

kullanan bireyler yetişmesini sağlar (Sırrı ve Mehmedoğlu, 2015: 124). Bireylerin uygun ahlaki kararlar almalarına ve davranışlar sergilemelerine yardımcı olur (Şimşek, 2017: 358). Bireylerin ruhsal, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde destekler (Ereş, 2015: 121).

Karakter eğitimi bağlamında iyi yetişmiş bireyler yetiştirmek, aile, okul ve toplumun sorumluluğundadır (Parlar vd., 2010: 181; Şimşek, 2017: 358; Agboola ve Tsai, 2012: 163) ne yazık ki; aile ve sosyal çevrede gerçekleşen öğrenmeler kontrolsüz ve informaldır (Ereş, 2015: 121). Eğitim kurumlarının meydana gelen problemleri çözmedeki rolü ile birlikte, değerler ve karakter eğitiminin önemi yeniden anlaşılmaktadır (Katılmış vd., 2010: 52; Sırrı ve Mehmedoğlu, 2015: 123, Gunawan, 2017; Karaburk, 2016; Larson, 2009; Thompson, 2002).

Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına bakıldığında; “Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmek” amacının yer aldığı görülmektedir (MEB; 1973). Karakter eğitim kapsamında insani değerleri kazanmış bireyler yetiştirmek, bireylerin uygun ahlaki kararlar ve davranışlar kazanmasını sağlamak eğitim kurumlarının görevidir (Ada ve Baysal, 2005; 9-10; Şimşek, 2017: 358). Eğitim kurumları, toplumların sosyal miraslarını korur, bu mirası yeni nesillere aktarırlar ve toplumların ahlaki gücünü geliştirmeye çalışırlar (Ereş, 2015: 121).

İlgili literatür incelendiğinde, karakter eğitimi ile ilgili farklı anabilim dallarında yapılmış lisansüstü tezlerin olduğu ancak bu çalışmaları bir araya getirerek ortak bir bakış açısıyla değerlendiren herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Karakter eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların bulgularının ve bu bulgular ışığında verilen önerilerin değerlendirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu husustan yola çıkarak bu araştırma, karakter eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi, araştırmayı oluşturan lisansüstü tezlerin sonuç ve önerilerinin analiz edilerek, ortak sonuçların ve önerilerin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Araştırma Yöntemi ve Çalışma Grubu

Araştırmada veriler içerik analizi yöntemi ile elde edilmiştir (Büyüköztürk, 2008: 263-267). Araştırmanın çalışma grubu, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nin internet sitesinde <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> yer alan ve başlığında “Karakter Eğitimi” olan tezler taranarak belirlenmiştir. Başlığında karakter eğitimi olan 37 lisansüstü tez araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından hazırlanan ve çalışma grubunu oluşturan lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversite, anabilim ve bilim dalları, tezin türü, yayınlanma yılı, çalışma grubu, uygulanan eğitim kurumları ve araştırma türüne göre dağılımlarını, ortak sonuçlarını ve önerilerini belirlemeye yönelik “Tez İnceleme Formu” kullanılmıştır.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Çalışma grubunu oluşturan lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversite, anabilim ve bilim dalları, tezin türü, yayınlanma yılı, çalışma grubu, uygulanan eğitim kurumları ve araştırma türüne göre dağılımları sayı ve yüzde olarak verilmiştir. Ortak sonuçlar ve öneriler ise maddeler halinde belirtilmiştir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Bulgular

Üniversite	S	%
Marmara Üniversitesi	9	24,32
Yeditepe Üniversitesi	6	16,22
Atatürk Üniversitesi	2	5,41
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	5,41
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2	5,41
Gazi Üniversitesi	2	5,41
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	2	5,41
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	5,41
Ankara Üniversitesi	1	2,70
Bartın Üniversitesi	1	2,70
Cumhuriyet Üniversitesi	1	2,70
Çukurova Üniversitesi	1	2,70
Erciyes Üniversitesi	1	2,70
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	2,70
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	2,70
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	2,70
Sakarya Üniversitesi	1	2,70
Selçuk Üniversitesi	1	2,70
Toplam	37	100,00
Anabilim Dalı	S	%
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	12	32,43
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı	6	16,22
İlköğretim Ana Bilim Dalı	6	16,22
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı	3	8,11
İlahiyat Anabilim Dalı	3	8,11
İslam Medeniyeti ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı	1	2,70
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı	1	2,70
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı	1	2,70
Tefsir Anabilim Dalı	1	2,70
Temel Eğitim Anabilim Dalı	1	2,70
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	1	2,70
Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı	1	2,70
Toplam	37	100
Bilim Dalı	S	%
Belirtilmemiş	13	35,14
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı	6	16,22
Din Eğitimi Bilim Dalı	5	13,51
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı	3	8,11
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı	2	5,41
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı	2	5,41
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı	1	2,70
Din Psikolojisi Bilim Dalı	1	2,70
Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi Ve Planlaması Bilim Dalı	1	2,70
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı	1	2,70
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı	1	2,70
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı	1	2,70
Toplam	37	100
Tez Türü	S	%
Yüksek Lisans	29	78,38
Doktora	8	21,62

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Toplam	37	100,00
Yayınlanma Yılı	S	%
2010	5	13,51
2012	4	10,81
2008	4	10,81
2007	4	10,81
2013	3	8,11
2011	3	8,11
2009	3	8,11
2018	2	5,41
2017	2	5,41
2016	2	5,41
2015	2	5,41
2014	2	5,41
1991	1	2,70
Toplam	37	100
Çalışma Grubu	S	%
Öğrenciler	12	32,43
Öğretmen	10	27,03
Diğer	7	18,92
Masal - Hikaye	2	5,41
Yönetici –Öğretmen- Veli	1	2,70
Öğrenci - Veli - Öğretmen	1	2,70
Öğretim Elemanı - Öğrenci	1	2,70
Yönetici- Öğretmen	1	2,70
Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öykü Kitapları	1	2,70
Öğretim Programları	1	2,70
Toplam	37	100
Uygulanan Eğitim Kurumları	S	%
Ortaokul	10	27,03
İlkokul - Ortaokul	8	21,62
Diğer	7	18,92
İlkokul	4	10,81
Okul Öncesi	3	8,11
Lise	2	5,41
Okul Öncesi –İlkokul- Ortaokul	1	2,70
İlkokul -Ortaokul -Lise	1	2,70
Yükseköğretim	1	2,70
Toplam	37	100
Araştırma Türü	S	%
Nicel	14	37,84
Nitel	17	45,95
Karma	6	16,22
Toplam	37	100

Tablo 1 incelendiğinde; karakter eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin %24,32’sinin “Marmara Üniversitesinde”, %32,43’nün “Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında”, %16,22’sinin “Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında”, %78,38’nin “Yüksek Lisans Tezi” olarak, %13,51’nin “2010 yılında”, %32,43’nde “Öğrencilerle”, %27,03’nün “Ortaokullarda”, %37,84’nün nicel araştırma olarak gerçekleştirildiği görülmektedir.

Karakter eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin sonuçları incelendiğinde;

- Karakter eğitiminin, eğitim müfredatı içinde yer alması gerektiği sonucuna varılmıştır.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Uygulanan eğitim programlarının etkili olduğu ve pek çok alanda olumlu sonuçlar sağladığı tespit edilmiştir.
- Karakter eğitiminin öncelikle ailede başlaması gerektiği, gerek ailelerin gerekse öğretmen, yönetici ve akademisyenlerin rol model olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul -aile işbirliğinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.
- MEB'in karakter eğitimi konusundaki çalışmalarının, ders dışı uygulamalarının ve öğretim programlarının karakter eğitimini kazandırmada yetersiz olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmalarda, eğitimin farklı basamaklarındaki öğretmenlerin, karakter eğitimine ilişkin yeterlilik algıları ve bilgi düzeylerinin farklı sonuçlandığı, genel olarak karakter eğitiminin önemine inandıkları, karakter eğitimi uygulamalarına büyük ölçüde yer vermeye çalıştıkları, ancak iş yükleri ve müfredat programlarının çok yoğun olması ayrıca öğretmenlerin branşlarıyla ilgili öğretim yapmayı asli görev olarak algılamalarından kaynaklı olarak öğrencilerde olumlu tutum ve davranışların ortaya çıkma düzeyinin orta seviyede kaldığı tespit edilmiştir.
- İlkokul döneminde karakter eğitime daha fazla zaman ayrılmasının, okul içinde ve okul dışında daha çok uygulamalı etkinliklere yer verilmesinin, ilköğretim öğrencilerinin karakter gelişimleri için sosyal faaliyetlere yönlendirilmesinin gerektiği tespit edilmiş ve bunun için de sınav sisteminin değiştirilmesi vurgulanmıştır.
- İlkokul döneminde karakter eğitiminin daha etkili yapılabilmesine ilişkin öğretmen yetiştirme ve eğitim politikalarının genelinde düzenlemeler yapılması gerektiği saptanmıştır.
- Ortaokullarda, karakter eğitiminin tüm derslerin programına yayılarak verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.
- Üniversitelerin karakter eğitimi konusunda yetersiz olduğu belirlenmiştir.
- Kişisel ve toplumsal değerlerin kazandırılması ve medeni toplumun inşasında sevgiye dayalı eğitimin gerekliliği vurgulanmıştır.
- Karakter eğitimi için kitle iletişim araçlarının kullanımında kontrol mekanizmasının sağlanmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Karakter eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin önerileri incelendiğinde;

- Ailelerin bilinçlendirilmesine yönelik karakter eğitimi seminerlerinin verilmesinin, aile eğitimi programlarının hazırlanmasının, araştırma sonuçlarının ailelerle paylaşılmasının, ailelerin rol model olmasının önerildiği belirlenmiştir.
- Eğitimcilere yönelik hizmetiçi eğitim seminerleri düzenlenmesinin, karakter eğitimini desteklemek amacıyla eğitimcileri destekleyecek teşvik ve ödüller verilmesinin, eğitimcilerin rol model olmasının önerildiği tespit edilmiştir.
- Karakter eğitimi konusunda okul-aile- toplum işbirliğini geliştirmeye yönelik projeler hazırlanıp uygulanmasının önerildiği saptanmıştır.
- MEB, YÖK, bakanlıklar, üniversiteler, STK'lar, okullar ve uzmanların işbirliği yapmasının önerildiği belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin birbirlerinin tecrübelerinden istifade edebilecekleri organizasyonlar yapılmasının ve öğretmenlerin işbirliği yapmasının önerildiği görülmüştür.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Ailelerin, yöneticilerin, eğitimcilerin, müfettişlerin, akademisyenlerin karakter eğitim konusundaki görüşlerinin belirlenmesinin önerildiği saptanmıştır.
- Farklı örneklerle, deneysel ve daha kapsamlı araştırmalar yapılmasının, programların etkileri ile ilgili araştırmalar yapılmasının, daha fazla araştırma yapılmasının, yapılan araştırmaların sonuçlarının MEB program geliştirme çalışmalarında dikkate alınmasının, yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarının etkili bir şekilde paylaşılmasının önerildiği tespit edilmiştir.
- Karakter eğitimi ile ilgili etkinliklere ders esnasında olduğu kadar ders dışı faaliyetlerde de önem verilmesinin, bu nedenle ders müfredatlarının yoğunluğunun azaltılmasının ve dolayısıyla karakter eğitimiyle ilgili etkinliklere zaman bırakılmasının, sosyal ve kültürel faaliyetlerin, topluma hizmet uygulamalarının, takım çalışmalarının, projelerin yapılmasının önerildiği belirlenmiştir.
- Karakter eğitimi programının, Milli Eğitim Bakanlığı ders müfredatlarına uyumlu hale getirilmesinin, karakter eğitiminin, tüm derslerin öğretim programlarının içerisine yayılarak uygulamalı olarak etkinlikler yoluyla öğrencilere kazandırılmasının, ortaöğretim düzeyinde doğrudan karakter eğitimi ile ilgili ders açılmasına dair inceleme çalışmaları başlatılmasının, derslerin kazanımlar, kavramlar, beceriler ve değerler açısından zenginleştirilmesinin önerildiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Karakter eğitimi programlarını uygulamada, değerlendirmede ve geliştirmede etkili stratejiler ve standartlar geliştirilmesinin, süreç değerlendirmesinin yapılması ve kullanılan yöntemlerin işe yarayıp yaramadığının araştırılmasının önerildiği saptanmıştır.
- Lisans eğitiminde karakter eğitime yönelik derslerin açılmasının ve böylece öğretmen adaylarının karakter eğitimi konusunda bilgi ve öz-yeterlik sahibi olmalarının sağlanmasının önerildiği belirlenmiştir.
- Karakter eğitimi konusunda çocukların yaşlarına uygun programlar ve toplumu bilinçlendirecek filmler, söyleşiler gibi yayınların hazırlanmasının ve medyadaki olumsuz yayınları önlemek amacıyla ilgili bakanlık ve kurumların denetimlerinin artırılmasının, aile ve eğitimcilere medya rehberliği hizmetleri verilmesinin önerildiği tespit edilmiştir.
- Okulların fiziki ortamlarının, öğrencilerin karakter gelişimini olumlu yönde etkileyecek şekilde düzenlenmesinin, olumlu bir atmosfer ve okul kültürü yaratılmasının önerildiği belirlenmiştir.
- Okulların, değer öğretiminde kullanılabilecek öğretim materyalleri açısından desteklenmesinin, kaynak kitapların belirlenmesinde karakter eğitiminin göz önünde bulundurulmasının, bu kitapların alan uzmanlarınca incelenmesinin önerildiği sonucuna varılmıştır.
- Tespit edilen eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için eğitime bütüncül bir bakış açısı sağlanmasının önerildiği belirlenmiştir.
- Eğitimin sevgiye dayalı gerçekleştirilmesinin önerildiği görülmüştür.
- Sınav sistemi değişikliğine gidilmesinin önerildiği vurgulanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Karakter eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi, araştırmayı oluşturan lisansüstü tezlerin sonuç ve önerilerinin analiz edilerek, ortak sonuçlar ve önerilerin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın dış yapı özellikleri incelendiğinde; karakter

eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların, yapıldıkları üniversite, anabilim dalları, bilim dallarına bakıldığında çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu durumun karakter eğitiminin şüphesiz disiplinler arası ve eğitimin her kademesinde bireye verilmesi gereken en önemli eğitim olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yeterli sayıda araştırmanın yapılmadığı, yapılan araştırmaların çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Bu durumun genel itibarıyla yüksek lisans tezlerinin doktora tez sayısına göre daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İncelenen tezlerin çalışma gruplarına ve uygulanan eğitim kurumlarına bakıldığında yine çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu durumun ise karakter eğitiminin aileler, eğitim personelleri, eğitim ortamları, araç gereç materyaller gibi pek çok değişkenle ilişkili olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Karakter eğitiminin gerekliliği, uygulanan karakter eğitimi programlarının etkililiği, ailelerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, akademisyenlerin, kaynak kitapların, eğitim ortamlarının, okul ikliminin, paydaşlar arası işbirliğinin önemi, eğitim programları ve ders dışı uygulamaların yetersizliğinin, öğretmenlerin öz yeterliliklerinin, sınav sistemi ve müfredatın karakter eğitime olan olumsuz etkileri, öğretmen yetiştirme ve eğitim politikalarının genelinde düzenlemeler yapılması kişisel ve toplumsal değerlerin kazandırılması ve medeni toplumun inşasında eğitimin sevgiye dayalı olması, karakter eğitimi için kitle iletişim araçlarının kullanımında kontrol mekanizmasının sağlanmasının önemi gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Ailelerin bilinç ve katılım düzeylerini arttırmak için çeşitli çalışmaların yapılması, eğitimcilere yönelik hizmetiçi eğitim seminerleri düzenlenmesi, karakter eğitimi desteklemek amacıyla eğitimcileri destekleyecek teşvik ve ödüller verilmesi, paydaşlar arası işbirliğinin gerçekleşmesi, araştırmaların nitelik ve nicelik olarak artırılması, sonuçlarının etkili bir şekilde paylaşılması ve değerlendirilmesi, ders dışı faaliyetlere önem verilmesi, sosyal ve kültürel faaliyetlerin, topluma hizmet uygulamalarının, takım çalışmalarının, projelerin yapılması, karakter eğitimi programının, Milli Eğitim Bakanlığı ders müfredatlarına uyumlu hale getirilmesi, karakter eğitimi programlarını uygulamada, değerlendirmede ve geliştirmede etkili stratejiler ve standartlar geliştirilmesi, süreç değerlendirmesi yapılması ve kullanılan yöntemlerin işe yarayıp yaramadığının araştırılması, karakter eğitime yönelik derslerin açılması ve böylece öğretmen adaylarının karakter eğitimi konusunda bilgi ve öz-yeterlik sahibi olmalarının sağlanması, kitle iletişim araçları ile ilgili önlemlerin alınması ve aile ve eğitimcilere medya rehberliği hizmetleri verilmesi, olumlu bir atmosfer ve okul kültürü yaratılması, kaynak kitapların belirlenmesinde karakter eğitiminin göz önünde bulundurulması, eğitime bütüncül bir bakış açısı sağlanması, eğitimin sevgiye dayalı olması, sınav sistemi değişikliğine gidilmesi önerilmiştir.

Öneriler

- Yapılan araştırmaların bulguları ve önerileri değerlendirilerek daha kapsamlı ve daha çok araştırmanın yapılması, karakter eğitimi ile ilgili yeni modeller geliştirilmesi, geliştirilen eğitim programlarının sayısının artırılması ve sonuçlarının ilgili kurumlarla paylaşılması önerilebilir.
- “Kişilik gelişimi”, “Ahlak gelişimi”, “Değerler Eğitimi” ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Ada, S., Baysal, Z. N. & Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 7-18.
- Agboola, A., & Tsai, K. C. (2012). Bring character education into classroom. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 163-170.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Ereş, F. (2015). Vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 120-136.
- Gunawan, R. (2017). The role of character education for early children in early childhood education programs in happy kids bogor Indonesia. In *1st Yogyakarta International Conference on Educational Management/Administration and Pedagogy (YICEMAP 2017)*. Atlantis Press.
- Karaburk, H. (2016). Relationships between character education and school climate. (*Unpublished Doctoral Thesis*), Northeastern University, College of Professional Studies, The School of Education, Boston, Massachusetts.
- Katılmış, A., Ekşi, H., & Öztürk, C. (2010). Sosyal bilgiler dersi kazanımlarıyla bütünleştirilmiş bilimsellik odaklı karakter eğitimi programının etkililiği. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 50-87.
- Larson, K. (2009). Understanding the importance of character education. (*Unpublished Master Thesis*) University of Wisconsin-Stout, The Graduate School, Guidance and Counseling, Wisconsin.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 10.02.2019 tarihinde alınmıştır.
- Parlar, H., Çavuş, M., Levent, F., & Ekşi, H. (2010). Yöneticilerin karakter eğitimi yeterlik inancı ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Values Education*, 8 (19), 177-205.
- Sırrı, V., & Mehmedoğlu, A. U. (2015). Karakter eğitimi: dün, bugün ve yarın. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 121-144.
- Şimşek, Ş. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde karakter eğitimi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 357-364.
- Thompson, W. G. (2002). The effects of character education on student behavior. (*Unpublished Doctoral Thesis*), East Tennessee State University, The faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis, Tennessee.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi (2019) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 21.03.2019 tarihinde alınmıştır.

PROSPECTIVE BIOLOGY TEACHERS' BELIEFS ABOUT NATURE OF SCIENCE

Tuba DEMİRCİ

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tuba.demirci@alanya.edu.tr

Esra Özay KÖSE

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, esraozay@atauni.edu.tr

Şeyda GÜL

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, seydagul@atauni.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to determine how prospective biology teachers perceive the nature of science and their beliefs about nature of science. For this aim, "Instrument for the Nature of Science Belief (INSB)", originally developed by Özcan and Turgut (2014), was applied to 3th grade (18 participants) and 4th grade (24 participants) prospective biology teachers attended to Education Faculty of Kazım Karabekir at Ataturk University. INSB was included in 37 items and 7 sub-dimensions. After the treatment, the data were analyzed in a descriptive manner and means were calculated. The findings obtained indicated that prospective biology teachers had an average level of beliefs.

Key Words: Nature of science, prospective teachers, beliefs.

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMİN DOĞASI HAKKINDA İNANIŞLARI

Özet

Bu çalışma öğretmen adaylarının bilimin doğasını nasıl algıladıklarını ve bilimin doğası hakkındaki inanışlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi ABD'nin 3. sınıf (18 kişi) ve 4. sınıflarında (24 kişi) öğrenim gören biyoloji öğretmen adaylarına Özcan ve Turgut (2014) tarafından geliştirilen 37 madde ve 7 alt boyuttan oluşan "Bilimin Doğası İnanışları Ölçeği (BDİÖ)" uygulanmıştır. Uygulama sonrası elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bilimin doğası inanışlarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilimin doğası, öğretmen adayları, inanışlar.

1. Giriş

Bilimin doğası; bilimsel bilginin ve bilim insanlarının özellikleri, bilimsel yayınları okuyabilme, bilimsel tartışmalara katılabılme, bilimin toplumu nasıl etkilediğini ve ondan nasıl etkilendiği gibi konuları içermesine rağmen sınırları tam olarak çizilememiştir (Driver, R., Leach J., Miller ve Scott, P., 1996; Akt. Ayvaci ve diğ., 2012). Buna paralel olarak bilim eğitimlerine göre bilimin doğasının kesinleşmiş bir tanımı da yoktur. Fakat bilimin ve bilimsel bilginin özellikleri üzerinde çalışma yapan bazı bilim insanları öğretmenlerin ve öğrencilerin bilimin doğasını bilmeleri gerektiği konusunda fikir birliğine varmışlardır (Ryan ve Aikenhead, 1992; Ayvaci ve diğ., 2012). Araştırmacılar, bilimin doğasının farklı bakış açıları ile (özel yerine genel, uygulama yerine teori) değerlendirilebileceğini göstermiş ve bu farklı bakış açılarının, öğretmenler ve öğrencilerde alternatif görüşlerin gelişimine katkıda bulunabileceğini iddia etmişlerdir (Aikenhead ve Ryan, 1992; Morgil ve diğ., 2009). Öte yandan bilimin doğasının çeşitli tasvirleri tarihçiler, fen bilimi düşünürleri, fen bilimi eğitimcileri tarafından tekrar tekrar yapılmıştır (Lederman, 1992; Morgil ve diğ., 2009). Akerson & Abd-El-Khalick (2005) göre bilimin doğasına ait temel özellikler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Bilimsel bilgi hem güvenilir hem de geçicidir, yani yeni delillerle değişebilir.

- Tek bir bilimsel metot yoktur. Bilim üretmenin deneysel kanıtlarla desteklenebilen birden çok yolu vardır.
- Bilimsel bilginin üretilmesinde yaratıcılığın önemli bir rolü vardır.
- Teori ve kanunlar arasında bir ilişki vardır.
- Gözlem ve çıkarımlar arasında bir ilişki vardır.
- Bilim her ne kadar objektif olmaya çalışsa da, bilimsel bilginin üretilmesinde daima sübjektiflik etkisi vardır.
- Bilimsel bilginin üretilmesinde sosyal ve kültürel ortam önemli bir rol oynar.

Bilimin doğasını öğrencilere kavratmak, uzun yıllardan beri fen eğitiminin önemli amaçlarından biri olmuştur (Gül ve Erkol, 2016). Bununla beraber öğrencilerin, bilim tarihi ve felsefesi alanında bilim adamlarının sahip oldukları anlayışa eş değer bir anlayış geliştirmelerini beklemek gerçekçi değildir. Karmaşık sorularla öğrencilerin kafalarını karıştırmamak için, öğretmenler tarafından bilimin doğasını öğretmeye yönelik açık ve anlaşılır amaçlar oluşturulmalıdır. Öğrencilere bilimin doğası hakkında belirli bir görüş oluşturmaları dayatılmamalıdır. Matthews (1994; 1998)'e göre sınıf ortamındaki uygulamalar, öğrencilerin bilimin doğasına ilgi duymalarını sağlamayı amaçlamalıdır. Ancak, özellikle Türkiye’de öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bilimin doğası ile ilgili anlayışlarını inceleyen çalışmalarda bu konuda önemli öğretim eksiklikleri olduğu, okullarda uygulanmakta olan fen eğitiminin öğrencilerin bilimin doğası hakkında çağdaş görüşler kazanmasında yetersiz kaldığı ve hatta bu konuda kavram yanlışlarının oluşmasına yol açtığı rapor edilmektedir (Gül ve Erkol, 2016; Gürses, Doğar & Yalçın, 2005; Köseoğlu, Tümay & Budak, 2008). Lederman, öğretmenlerin sınıf uygulamalarına bilimin doğası ile ilgili anlayışlarını transfer edebilmeleri için, öğretmenlerin eğitim programlarının öğrencilerin bilimin doğası kavramlarını geliştirebilecek şekilde çaba göstermesi gerektiğini savunmaktadır. Yapılan araştırmalar eğitim programlarında bilimin doğası ile ilgili derslere daha fazla yer verilmesi gerektiğini ve bu derslerin farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde tasarlanması gerektiğini savunmaktadır. Öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili sahip olduğu inançlar, bilimsel bilginin nasıl oluştuğu ve değerlendirildiğini anlama biçimlerini, bilimi ne şekilde öğrenmeye çalıştıklarını etkiler. Öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki görüşleri çoğunlukla okulda oluşur. Bu nedenle, okulda bilgilerin öğrencilere sunulma şekli, öğrencilerin onu nasıl anladıklarını ve bilgiler arasında nasıl bir ilişki kurduklarını etkiler. Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlerin yapmış oldukları uygulamaların, öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili kavramların oluşumunda önemli etkisi vardır. Yarının öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkında sahip oldukları görüşlerinin, öğrencilerin bilimin doğasını öğrenmelerine etki edeceği düşüncesi bu çalışmanın yapılmasında etkili olmuştur. Yapılan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki inanışlarını belirlemek olup öğretmen adaylarına uygun öneriler verilmesi açısından önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu betimsel araştırmada Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği 3. sınıf (18 kişi) ve 4. sınıf (24 kişi) öğrencilerine Özcan ve Turgut (2014) tarafından geliştirilen 37 madde ve 7 alt boyuttan oluşan “Bilimin doğası inanışları ölçeği” BDİÖ uygulanmıştır. BDİÖ “(1) Hiç katılmıyorum”, (2) Katılmıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(4) Katılıyorum” ve “(5) Tamamen Katılıyorum” şeklinde 5’li Likert tipine uyum olarak puanlanmıştır. BDİÖ ölçeğinin

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

güvenirliği, ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından 0,78 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma için ölçeğin güvenirliği $\alpha=0,85$ olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular aritmetik ortalamalar olarak hesaplanıp yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Biyoloji öğretmen adaylarının BDİÖ' ne verdikleri cevapların ortalama değerleri Tablo.1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Tablo BDİÖ'ne verilen cevapların ortalama değerleri

Sorular	Ortalama	Sorular	Ortalama	Sorular	Ortalama	Sorular	Ortalama
1	4,31	11	4,21	21	4,33	31	2,57
2	4,38	12	4,10	22	3,88	32	4,12
3	4,17	13	3,76	23	3,48	33	3,23
4	3,41	14	3,48	24	3,24	34	2,69
5	3,79	15	3,98	25	3,10	35	2,95
6	3,43	16	4,21	26	3,05	36	2,95
7	3,67	17	3,91	27	3,02	37	3,48
8	3,83	18	4,12	28	3,48		
9	4,17	19	3,71	29	4,19		
10	4,07	20	4,19	30	4,17		

4. Sonuç

Öğretmen adaylarına yönelik yapılan bilimin doğası inanışları ölçeğine göre öğretmen adaylarının genel inanışlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının Bilimsel Bilginin Değişimi, Gözlem ve Çıkarım, Bilimsel Yöntem/Yöntemler, Yaratıcılık ve Hayal Gücü, Sosyo-kültürel Etki, Alt boyutları hakkında orta düzeyde inanışa sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Alan yazın incelendiğinde benzer bulgulara ulaşılan çalışmalara rastlanmaktadır (Gül ve Erkol, 2016). Bu durum öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğası konusunda az da olsa bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Ancak Gül ve Erkol (2016) tarafından da ifade edildiği gibi söz konusu öğretmen adaylarının gerek lisans öncesinde gerekse lisans eğitimleri sırasında bilimin doğası konusuna yönelik anlayış kazandırılmasına rağmen çok yüksek puan ortalamasına sahip olmaması bu anlayışlarının daha da geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öte yandan alan yazında bu farklı bulgulara da rastlanmaktadır. Örneğin bazı araştırmalarda, öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik inanışlarının çağdaş bakış açısından uzak, öğretmen adaylarının bilimi katı kurallara dayanan bir sistem olarak algıladıkları ve hiyerarşik bir düzen biçiminde düşündükleri yönündeki bulgular vardır (Bora, 2005; Çakıcı, 2009; Yenice, Özden ve Balcı, 2015).

Bu çalışmada da düşük ölçek maddelerine ayrı ayrı bakıldığında bilimin kabulleri ve sınırları ve bilimsel kanun ve teoriler alt boyutlarında ortanın altında yetersiz bir inanışa sahip oldukları gözlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının bilimin doğası konusunda bir anlayışa sahip olduklarını ancak eksiklerin olduğunu göstermektedir. Türkmen ve Kaya (2017)' nın fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına yapmış olduğu benzer çalışmada da bilimsel kanun ve teoriler alt boyutunda düşük ortalama olduğu ortaya konulmuştur. Bir başka çalışmada ise fen bilgisi öğretmen adaylarının teori-kanun arasındaki hiyerarşiye inanmakta ve birtakım kavram yanlışlarına sahip oldukları belirlenmiştir (Yalçın ve Yalçın, 2011). Saraç ve Cappellaro (2012) çalışmasında, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının bilimin ve bilimsel bilginin doğası, bilimsel bilginin sahip olduğu özellikler, hipotez-teori-kanun

arasındaki ilişki hakkında yetersiz görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, geleceğimizi yetiştirmekle görevli öğretmenlerin ve dolayısıyla öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarını incelemeyi ve ortaya çıkarılan eksikliklerin giderilmesini gerekli kılmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışları ile ilgili eksikliğin fen programının kazanımlarıyla da ilişkisini gösterebilir. Özellikle alan derslerinde içerik bilgisi yanında bilimin doğası kavramları temel felsefi argümanlar ve perspektifler ışığında mutlaka tartışma konusu yapılmalıdır. Yanı sıra, şu anda yapılmış olan bu nicel çalışma ile bir nevi durum tespiti yapılmış olup, yapılacak olan ileriki çalışmalarda nitel çalışma yapıp, bu yüksek olmayan inanışların nedeni daha derinlemesine ayrıntılı olarak incelenebilir. Öte yandan bu çalışmanın örnek grubu sayısı dikkate alındığında bulgularının genellenebilirliği noktasında kesin bir yargıya varmak mümkün değildir. Dolayısıyla ileride yapılacak çalışmaların çok daha büyük örneklemelerle ve geniş bir değişken skalasında yapılması önerilmektedir.

Ölçek, bilimsel bilginin değişimi, gözlem ve çıkarım, bilimsel yöntem/yöntemler, yaratıcılık ve hayal gücü, bilimin kabulleri ve sınırları, sosyo-kültürel etki, bilimsel kanun ve teoriler alt boyutlarına sahip olup tüm alt boyutlarla birlikte değerlendirildiğinde toplam ortalamanın 3.63 olduğu görülmektedir. Bu değer, öğretmen adaylarının bilimin doğası inanışlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Çalışmada orta değer altında ortalamaya sahip 4 maddeye bakıldığında (31, 34, 35, 36. maddeler) Bilimin Kabulleri ve Sınırlılıkları ve Bilimsel Kanun ve Teoriler alt boyutlarına ait olduğu görülmektedir.

Kaynakça

- Aikenhead, G. S. and Ryan, A. G. (1992). The development of a new instrument: “Views on science technology-society“ (VOSTS). *Science Education*, 76, 477-491
- Akerson, V.L. & Abd-El-Khalick, F. (2005). How should I know what scientists do?- I am just a kid : fourth-grade students’ conceptions of nature of science. *Journal of Elementary Science Education*, 17(1), 1-11.
- Ayvacı, H.Ş. ve Çoruhlu, Ş.N. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilim ve fen kavramları ile ilgili sahip oldukları görüşlerin araştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 29-37.
- Çakıcı, Y. (2009). Fen eğitiminde bir önkoşul: Bilimin doğasını anlama. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 57-74.
- Doğan Bora, N. (2005). Türkiye genelinde ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası üzerine görüşlerinin araştırılması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Driver, R., Leach, J., Millar, R. ve Scott, P. (1996). *Young People’s Images of Science*. Buckingham, UK: Open University Press
- Gül, Ş., & Erkol, M. (2016). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının bilimsel bilginin doğası anlayışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(4), 642-661.
- Gürses, A., Doğan, Ç., Yalçın, M. (2005). Bilimin Doğası ve Yüksek Öğrenim Öğrencilerinin Bilimin Doğasına Dair Düşünceleri . *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 166.
- Köseoğlu, F., Tümay, H., & Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 221-237.
- Lederman, N. G. (2007). Nature of Science: Past, Present, and Future. In S. K. Abell and N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Morgil, İ., Temel, S., Seyhan H.G., Alşan E.U. (2009). Proje Tabanlı Laboratuar Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Konusundaki Bilgilerine Etkisi
- Morgil, İ., Temel, S., Seyhan, H., & Alşan, E. (2009). Proje tabanlı laboratuar uygulamasının öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki bilgilerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2), 92-109.
- Özcan, I., & Turgut, H. (2014). Öğretmen adaylarının bilimin doğası inanışlarının tespiti: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 38-56.
- Ryan, A.G. ve Aikenhead, G.S. (1992). Students' preconceptions about the epistemo-logy of science. *Science Education*, 76, 559–580.
- Saraç, E., & Cappellaro, E. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Türkmen, H., & Kaya, Y. Ö. E. (2017). Bilimin Doğası Anlayış Farklılıkları: Sınıf Ve Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Karşılaştırması. *Turan: Stratejik Arastirmalar Merkezi*, 9(36), 52-59.
- Yalçın S. A. & Yalçın S. (2011). “Analyzing Elementary Teachers’ Views on the Nature of Science According to Their Academic Levels”. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15 (2011) 942-946.
- Yenice, N., Özden, B., & Balcı, C. (2015). Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 237-281.

INVESTIGATION OF THE ACTIVITIES IN THE 9TH GRADE BIOLOGY TEXTBOOK FROM THE PERSPECTIVE OF CRITICAL THINKING SKILLS

Tuba DEMİRCİ

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tuba.demirci@alanya.edu.tr

Esra Özay KÖSE

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, esraozay@atauni.edu.tr

Şeyda GÜL

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, seydagul@atauni.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to examine the activities in the ninth grade biology textbook in terms of critical thinking skills. This study, in which the qualitative research approach was adopted, is a descriptive study based on document analysis. 17 laboratory activity in 9th Grade Biology Textbook which is accepted as a textbook in the 2017-2018 academic year are examined in terms of critical thinking skills. According to the findings, it was found that in most of the activities in the textbook, critical thinking skills were gained, and only a few of them were ignored.

Key Words: Textbook, activity, critical thinking skills

9. SINIF BİYOLOJİ DERS KİTABINDAKİ ETKİNLİKLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Özet

Bu çalışmanın amacı dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabındaki etkinlikleri eleştirel düşünme becerileri açısından incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımın benimsendiği bu çalışma, doküman incelemesine dayanan betimsel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Çalışmada 2017-2018 öğretim yılından itibaren ders kitabı olarak kabul edilen MEB 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı'ndaki on yedi etkinlik, etkinlik eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ders kitabındaki etkinliklerin büyük bir çoğunluğunda eleştirel düşünmeye dayalı becerilerin kazandırıldığı, çok az bir kısmında ise göz ardı edildiği ortaya çıkmış, çalışmanın sonunda ise bu bulgular doğrultusunda gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, etkinlik, eleştirel düşünme becerileri.

1. Giriş

Günümüzde eğitimin en önemli amacı, değişik koşullara uyum sağlayabilecek, esnek ve açık düşünebilecek bireyler yetiştirmektir. Çağdaş dünyanın gereksinimleri günümüz bireylerinin düşünme becerilerine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu yüzden öğretimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenme önem kazanmakta olup dünyadaki modern okullarda düşünen, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmakta, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik eğitim programları hazırlanmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Presseisen (1985) düşünme becerilerini "temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme" olmak üzere aşamalı bir biçimde ele almaktadır. Bunlardan biri olan eleştirel düşünme ile ilgili alan yazında çok farklı tanımlamalar yer almaktadır. Bu farklılıklar eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi disiplinlerinin araştırma alanlarında açıklanmaya çalışılmasından kaynaklanmaktadır. Her disiplin kendi araştırma alanı doğrultusunda eleştirel düşünmeyi ele almaktadır.

Eleştirel kelimesinin İngilizce karşılığı olan "critical" kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca "kritikos" teriminden türetilmiş, Latince'ye "criticus" olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır (Kaya 1997). Eleştirel düşünme neye inanacağına ya da ne yapacağına karar vermeye odaklanan makul ve yansıtıcı düşünebilme sürecidir (West, 1994). Eleştirel düşünmenin bilgiyi etkili bir şekilde kazanma, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayandığını belirten Demirel (1999), eleştirel düşünmenin beş temel boyutunun bulunduğunu ve bunların "tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim kurabilme" olduğunu belirtmektedir. Ennis (1985), eleştirel düşünmeyi, ne yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlamıştır. Günümüz toplumlarında açık görüşlü, bilimsel ve eleştirel düşünebilen bireylerin varlığı yaşanan sorunlara çözüm önerileri üretilmesi ve sağlıklı kararlar verilebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda son yıllarda fen müfredatlarına eleştirel düşünmeyi entegre etmek için yapılan çalışmaların yoğunlaştığı bilinmektedir (Vieira, Tenreiro-Vieira ve Martins, 2011). Eleştirel düşünme bilgi üretimi sürecini tetikleyen bir güç olup günümüz fen eğitim programlarının istendik bir hedefidir. Öğretim programı doğrultusunda hazırlan bir ders kitabı, ulaşılmak istenen hedefler doğrultusunda planlanan eğitim-öğretim sürecinin temel ya da destekleyici bir unsurudur. Bu bağlamda, ders kitaplarının da bu konuda gerekli desteği verebilecek nitelikte olacak şekilde hazırlanmaları sağlanmalıdır. Çünkü yapılan araştırmalar, kitabın sınıfta yazı tahtasından sonra en sık başvuru alan araç olduğunu ortaya koymuştur (Coşkun ve Kuglin, 1996). Ayrıca Alkan'a (1996) göre ders kitabı, öğretmen ve yazı tahtası ile birlikte verilen tüm bilginin %99'unu ileten bir ortamdır. Bu nedenle ders kitapları fen öğretiminde çok önemli bir yere sahiptir ve nitelikli olması gerekir (Chiappetta, Fillman ve Sethna, 1991). Ders kitapları bilimsel bilginin sunulması yanında bu bilgilerin pekiştirilmesi için görsel sunumlar, sorular, dikkat çekici öğeler ve laboratuvar etkinlikleri gibi birçok farklı öğretici öğeyi de içermektedir. Bunlardan laboratuvar etkinlikleri öğrencileri, ilk elden deneyimlerle öğrenme ve keşfetme sürecine katarak; sorular sormalarını, çözümler önermelerini, tahminlerde bulunmalarını, verileri organize etmelerini, örnekleri açıklamalarını vb. eleştirel düşünme becerileri içeren bilimsel aktivitelerde yer almalarını sağlar. Yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine anlamlı düzeyde katkı sağladığı görülmektedir (Turpin ve Cage, 2004, Koray ve ark., 2007). Özellikle laboratuvar ve deneysel etkinlikleri bünyesinde barındıran fen ders kitaplarının öğretim süreci içindeki rolü düşünüldüğünde, eleştirel düşünme becerilerine bu kitaplarda yer verilmesi, öğretim sürecinde etkili öğrenme ve öğretimin sağlanmasında yararlı olabilir. Ünitelerin başlangıcında verilen derse hazırlık soru ve etkinlikleri ile ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı bir çalışmada öğrencilerin araştırma-sorgulama becerilerinin, sezgi, muhakeme eleştirel düşünme gibi becerilerinin bu etkinliklerle geliştirilebileceği düşünülmektedir (Atıcı, Samancı ve Özel, 2007). Bu durum, okullarımızda yeni kullanılmaya başlayan kitapların da söz konusu özellikler açısından incelenmesini gerekli kılmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada, dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabındaki etkinliklerin eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışma, doküman incelemesine dayanan betimsel bir çalışmadır. Çalışma kapsamında ele alınan ders kitabı, Acar, Tosun, Vurgun ve Sarız tarafından yazılan 2017-2018 öğretim yılında ders kitabı olarak okutulan MEB 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı'dır. Çalışma kapsamında 9. sınıf biyoloji ders kitabındaki toplam 17 etkinlik Yağız (2008)'in çalışmasında belirtilen sınıflandırma dikkate alınarak eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmiştir. Buna göre etkinlikler her bir alt beceri için tek tek değerlendirilmiştir. Bu süreçte ilk olarak kitapta yer alan ilk iki etkinlik çalışmanın iki araştırmacısı tarafından birlikte kodlanmıştır. Sonrasında

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

ise kalan 15 etkinlik aynı araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak incelenerek ilgili bölümlere kodlanmıştır. Bireysel çalışma sonrası araştırmacılar bir araya gelerek kodlamaları karşılaştırmış ve farklı kodlanan bölümler tartışılarak ortak bir sonuca varılmıştır.

3. Bulgular

Çalışmada dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabında yapılan etkinliklerin eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabındaki etkinliklerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin dağılımı.

	ETK1	ETK2	ETK3	ETK4	ETK5	ETK6	ETK7	ETK8	ETK9	ETK10	ETK11	ETK12	ETK13	ETK14	ETK15	ETK16	ETK17	Toplam
Sebeplerin sonuç ilişkilerini bulma	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17
Ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları bulma	x	x	x	x	x	x	x		x		x	x	x		x	x	x	14
Çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma		x	x	x	x	x	x		x		x	x				x	x	11
Verilerin bilgilerin geçerliğini bulma analiz etme	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	16
Değerlendirme	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17
Anlamlandırma	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17
Çıkarımda bulunma	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17

Tablo 1 incelendiğinde eleştirel düşünme becerilerinin çok büyük bir kısmının etkinliklerde yer aldığı görülmektedir. Hatta dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabındaki etkinliklerin 11 tanesi (ETK2, ETK3, ETK4, ETK5, ETK6, ETK7, ETK9, ETK11, ETK12, ETK16, ETK17) toplam 6 adet olan söz konusu alt becerilerin tamamını içermektedir. Öte yandan alt becerilerden “çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma” alt becerisi en az değinilen alt beceridir.

4. Sonuç

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, ele alınan ders kitabındaki etkinliklerde eleştirel düşünme alt becerilerinin büyük bir kısmının kullanıldığı görülmektedir. Hatta ilgili etkinliklerden 11 tanesi söz konusu alt becerilerin tamamını içermektedir. Bu bulgu etkinliklerde eleştirel düşünme becerilerinin dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabında oldukça yüksek oranda yer aldığını ortaya koymaktadır. Yağız (2008) ilköğretim fen ve teknoloji programlarını incelediği çalışmasında eleştirel düşünme becerileri yönünden benzer

sonuçlar elde etmiş olup çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma” alt becerisi en az değinilen alt beceri olarak gösterilmiştir. Ancak bu durumu desteklemeyen çalışmalar da mevcuttur. İlköğretim fen bilgisi ders kitaplarının biyoloji konularının incelendiği bir çalışma da kitapların yetersiz olduğu ortaya konulmuştur (Atıcı, Samancı ve Özel, 2007). Sonuç olarak bu çalışmada incelenen dokuzuncu sınıf ders kitabında yer alan etkinliklerde özellikle öğrencilere kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisi, sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin edinebilirliğini, geçerliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri kazandırabileceği görülmektedir. Bu noktada biyoloji dersi kitaplarında yer alan etkinliklerde eleştirel düşünmeye dayalı becerilerin daha da geliştirilmesi, hatta gerekirse daha yeni ve farklı etkinliklerin ilave edilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu çalışmada dokuzuncu sınıf biyoloji ders kitabındaki etkinlikler ele alınmıştır. Dolayısıyla benzer bir çalışmanın farklı sınıf düzeyindeki ve farklı fen alanlarında hazırlanmış ders kitapları için de yapılması uygun görülmektedir. Hatta aynı kitapta yer alan farklı ünitelerdeki etkinliklerin karşılaştırıldığı yeni çalışmalar da yapılabilir.

Kaynakça

- Atıcı, T., Samancı, N. K., & Özel, Ç. A. (2007). İlköğretim Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Biyoloji Konuları Yönünden Eleştirel Olarak İncelenmesi Ve Öğretmen Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 115-133.
- Chiappetta, E. L.; Fillman, D. A. ve Sethna, G. H. (1991). A Method to Quantify Major of Scientific Literacy in Science Textbooks. *Journal of Research in Science Teaching* Cilt: 28, Sayı: 8, (713–725).
- Coşkun, İ. K. ve Kuglin, J. (Eds.) (1996). Türkiye ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları (77–85), Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Ennis, R. (1985). Goals for critical thinking curriculum. A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (s 54-57). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kaya, H. (1997). “Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü.” Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M., ve Presley, A. İ. (2007) “Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Temelli Fen Laboratuvarı Uygulamalarının Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi” *İlköğretim Online*, 6(3), 377-389, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Presseisen, B. Z. (1985). Thinking skills: Meanings, models, materials. A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (s. 43-48). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Turpin, T. Ve Cage, B. N. (2004) The Effects of an Integrated Activity-Based Science Curriculum on Student Achievement, Science Process Skills and Science Attitudes. *Electronic Journal of Literacy through Science*. 3, 1-15
- Vieira, R. M., Tenreiro - Vieira, C., and Martins, I. P. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22(1), 43-54.
- West, T. L. (1994). The effect of argumentation instruction on critical thinking skills. Doctoral Dissertation, Southern Illinois University, Chicago.
- Yağız, E. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji programındaki düşünme becerileri açısından etkinliklerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

TÜRKİYE’DE REHBERLİK ALANINDA ÖNCÜ METİNLER ÜZERİNDE DÜŞÜNMEK: MATHIASSEN’NİN REHBERLİK PROGRAMINA İLİŞKİN KİTAPÇIĞI

Sümer AKTAN

Doç.Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, saktanus@gmail.com

Fahri SEZER

Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi,

İsa Yücel İŞGÖR

Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi

Özet

Türkiye’de eğitimde rehberlik hizmetlerine ilişkin erken cumhuriyet döneminde yapılan bazı çalışmalar olsa da rehberliğin bağımsız bir alan olarak gelişimi 1945 sonrası meydana gelen politik gelişmelere bağlı olarak gelişmiştir. II. Dünya Savaşının hemen ardından Sovyet tehdidine karşı Amerika ve müttefiklerine yanaşan Türkiye, sadece ekonomi veya ticaret değil eğitim ve kültür alanında da Amerikan yörüngesine girmiştir. Amerika Birleşik Devletleri bu süreç içinde hem Türk eğitim sistemini derinlemesine incelemiş, hem de uzman değiş tokuşu suretiyle Türk eğitim sistemi üzerinde bir kısım çalışmaları yürürlüğe koymuştur. Bu çalışmalar içinde program geliştirme, köy okullarının yenilenmesi, öğretim yöntemlerine ilişkin çalışmalar olduğu gibi rehberlik hizmetlerine yönelik çalışmalarda yine 1946 sonrasında gerçekleşmiştir. Özellikle 1950 sonrası dönemde bu Amerikan etkisi daha da hızlanmış ve rehberlik ile ilgili öncü yayınlar yine bu dönemde ortaya çıkmıştır. Bu öncü eserler içinde Otto F. Mathiasen tarafından yazılan ve Türkçe’ye “*Rehberlik Programında Gözetilecek Hususlar*” olarak çevrilen eseri içerik analizi ile incelenmiştir. Çalışma 1955 yılında Hasan Tan tarafından çevrilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılmıştır. 23 sayfalık bir kitapçık olarak tasarlanan eserin ortaya koyduğu perspektif bütünü ile rehberlik faaliyetleri odaklıdır. Çalışmanın Türkiye’de özellikle psikolojik danışma ve rehberlik alanının köklerinin anlaşılmasına ve yayınlanan metinlerin nereden nereye geldiğinin izlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Rehberlik, Ders Kitapları, Otto Mathiasen

Giriş

Herhangi bir akademik alanın ontolojik boyutlarının keşfedilmesi o alanın aynı zamanda gerekliliği için bir rasyonel hükmündedir. Ontolojik temeller –bir akademik alan için düşünüldüğünde- o alanın niçin var olması gerektiği sorusuna net bir cevap verilmesini temin eder. Bir alanın ontolojik temellerinin keşfedilmesi için yapılması gereken ilk şey herhalde o alanın varoluş sürecinin betimlenmesidir. Bu varoluş sürecinin nasıl gerçekleştiği, hangi etkenlerin bu süreçte rol aldığı, gelişimin ortaya çıktığı sosyal atmosfer ve bu sosyal atmosferin etkilerinin betimlenmesi aynı zamanda bu alanın varoluşunun bir gerekçesidir. Böyle bir anlama süreci için anahtar kelime alanın tarihinin betimlenmesidir. Yani akademik alan ancak tarihsel bir süreklilik içinde analiz edilerek bu ontolojik problem çözülebilir. Bununla beraber ontolojik araştırma süreci beraberinde felsefi bir eylemi de gerekli kılar. Ama açıkçası ilk adım tarihsel bir süreç içinde onu anlamaktır. Bir akademik alanın tarihsel olarak anlaşılması ve gelişim sürecinin betimlenmesinde dönem koşulları, alanda çalışan bilim insanlarının entelektüel birikimleri, yazılan ders kitapları ve öğrenci yetiştiren kurumlar önemli veri kaynaklarıdır. Bu kaynaklar içinde ders kitaplarının yeri ise farklıdır. Zira ders kitapları o alanın belirli bir dönemdeki temel sorunsalını işlemesi, kitabın yazarının alan ile ilgili cevap aradığı soruları belirtmesi açısından önem taşımaktadır. Alanın bir yerden belli bir yere geliş macerasının betimlenmesinde etkili olan değişkenleri göstermesi açısından da ders

kitapları önemli veri kaynaklarıdır. Günümüzde şöyle bir soru sıklıkla dile getirilmekte ve tarihsel çalışmalar ampirik çalışmalar lehine yerilmektedir. Teknolojik değişimin yaşandığı bir dönemde tarihsel bir çalışmanın değeri nedir? Veya bir akademik alanın tarihsel süreklilik içindeki gelişim çizgisini bilmek bir araştırmacıya veya iş görene ne kazandırabilir? Bu sorunun cevabı açıktır: çalışılan akademik alanın ontolojisini keşfetmek o alanın geleceğini tayin etmektir. Bir akademik alanın geleceğinin tayini ise iş görenler için büyük bir öneme sahiptir. Bir diğer faydası ise alanın geçmişten günümüze olan problemlerini ortaya koymasıdır. Böylece araştırmacılar o alanın neredeyse tüm boyutlarına hâkim olabilirler ve bu durum en az teknolojik gelişmeler kadar önemlidir.

Bir akademik alan olarak rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanının gelişim çizginin başlangıç noktası Amerika Birleşik Devletleridir. Özellikle modern anlamda rehberlikten bahsedildiğinde ilk akla gelen gelişme 1908 yılında Frank Parsons tarafından açılan rehberlik bürosuna vurgu yapılmaktadır (Bauman, Siegel, Falco, Szymanski, Davis, & Seabolt, 2003; Gummere, 1988; Whiteley, 1984). Bu rehberlik bürosunun kariyerini mühendislik alanında yapmış biri tarafından açılması da ayrıca düşünülmesi gereken bir noktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde İç Savaş sonrası başlayan hızlı kalkınma ve sanayileşme ve beraberinde gelen göç dalgası Boston ve New York şehirlerini kozmopolit bir hale getirmiştir. Böyle kozmopolit ve hem de sanayileşmeye devam eden şehirlerde iş bulmak hem çok kolay hem de çok zordu. Doğru işe doğru adam bulabilmek ciddi bir problem olarak ortaya çıkınca Parsons bu kriz durumunu fırsata çevirmiş ve açtığı meslek bürosu sayesinde bir çeşit işçi bulma kurumu rolünü de oynamıştır denilebilir (Draper, & Davis, 1969; Jones, 1994). Parsons her ne kadar Boston'da ortaya çıkan bu demografik ve sosyo-ekonomik karmaşayı fırsata çevirmişse de bu girişimi çok uzun ömürlü olmamış ve meslek bürosunun kurmasının ardından daha bir yıl bile geçmeden hayatını kaybetmiştir. Fakat bu girişi ABD'de eğitim alanında egemen bir söylem haline gelen ilerlemeci düşünce için önemli bir imkân yaratmış ve kısa bir zaman içinde okulların bu işle uğraşmasına yönelik eğitimsel bir kamuoyu teşekkül etmiştir. Rehberlik faaliyetleri böylece mesleki boyuttan sıyrılarak fakat mesleki boyutu da içselleştirerek kendine mahsus bir gelişim sürecinin içine girmiştir. Buradaki temel problem işte tam da bu noktada başlamaktadır. Rehberlik hareketi ilginçtir ki diğer gelişmiş veya sanayileşmiş batı ülkelerinde de neredeyse aynı zaman diliminde gelişme sürecine girmiştir. Doğal olarak bu gelişim sürecinde ABD diğerlerine kıyasla çok daha hızlı davranmış ve daha Parsons'ın mesleki rehberlik bürosunun açılmasını takip eden 40 yıllık dönemde ilk sistematik psikolojik danışma ve rehberlik kuramları ortaya atılmıştır. Bu hızlı gelişim süreci doğal olarak diğer Batılı ülkeleri etkilediği gibi gelişmekte olan ülkeleri de etkilemiştir.

Gelişmekte olan ülkeler tabiri özellikle Sanayi Devrimini geç bir dönemde yakalamaya gayret eden ve genelde tarımsal üretimin büyük nispette yer tuttuğu ülkeler için kullanmak daha doğru bir yaklaşım olabilir. Türkiye, cumhuriyetin ilk yıllarında daha doğru bir ifade ile 1923 yılında nüfusunun büyük bir kısmı köylerde yaşayan ve sanayi üretimi oldukça kısıtlı olan geri kalmış bir tarım ülkesidir. Cumhuriyet rejimini kuran kadronun ki Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın bu konudaki istek ve arzusu çok büyüktür, ülkenin en kısa zamanda teknik ve fen alanında ilerlemesi, modern şehirlerin kurulması ve sanayileşmenin altyapısının tesisi gibi önemli noktalar birincil düzeyde etkili olmuştur. Ülkenin ilk cumhurbaşkanı olan Gazi'nin bu konuya ilişkin temel düşüncesi ise eğitim sisteminin yapılacak tüm işler için bir motor vasfı göreceği yönünde olmuştur. Açılan modern okullar, yenilenen programlar ve öğretmen eğitimi için yapılan çalışmaların neredeyse tamamı eğitim sisteminin gelişmesi, nüfusun cehaletten kurtarılması ve daha da önemlisi vasıflı bir iş gücünün tesisine yöneliktir. 1924 gibi çok erken bir tarihte dünyanın en önemli eğitim filozoflarından biri olan John Dewey'in ülkeyi ziyaret etmesi ve hazırladığı rapor ve daha sonraki yıllarda ülkeye gelen yabancı uzmanların verdikleri raporlar eğitim sisteminin reformuna ilişkin önemli hamleler olarak

tarihte yerini almıştır. Bununla beraber okullarda rehberlik hizmetleri ile ilgili modern anlamda çok fazla bir çalışma ortaya konmamıştır. Fakat bu ifade okullarda hiçbir şey yapılmadığı anlamına gelmez. Mesela 1940 yılında kurulan Köy Enstitüleri'nde olabildiğince öğrencilerin yetenekli oldukları alanlara yönlendirmenin yapıldığı bir mesleki rehberlik sisteminden bahsetmek pek tabii mümkündür. Yine aynı kurumlarda karakter eğitimi ve kişiliğin geliştirilmesi için yapılan cumartesi toplantıları öğrencilerin özgüven geliştirmelerine yönelik bir sosyal / kişisel rehberlik faaliyeti olarak alınabilir. Bu değerli girişimlere rağmen ülke genelinde rehberlik hizmetlerinin bilimsel ve sistematik bir altyapı ile yürütüldüğünü söylemek pek mümkün değildir.

1939-1945 yılları arasında dünyayı kasıp kavuran İkinci Dünya Savaşı belki de Türkiye'de pek çok alanda olduğu gibi rehberlik alanının da gelişimi için bir başlangıç noktası olabilir. Özellikle savaşın hemen ardından Sovyetler Birliği diktatörü Joseph Stalin'in Türkiye'den toprak talebinde bulunması yönetici kadroları Amerikanın çekim etkisine girmesine neden olmuştur. Komünizmi bir dehşetli tehdit ve Sovyetleri'de uygarlığın düşmanı olarak gören Amerikan dış politikası Türkiye'nin yanında yer almış ve kısa bir zaman sonra Amerika sadece askeri anlamda değil kültürel ve eğitim alanında da Türkiye coğrafyasına nüfuz etmiştir. Bu nüfuzun en bariz göstergesi ise Amerikalı eğitimcilerin Türk eğitim sistemine olan doğrudan müdahaleleri ile Türk eğitimcilere Amerikan üniversitelerinde ihtisas kapılarını sonuna kadar açmalarıdır. Özellikle 1950 ve sonrasında hızlanan bu süreç içinde yurtdışına gönderilen pek çok eğitimci ülkeye geri döndüklerinde yeni akademik alanların da kurucuları olmuşlardır. Örneğin program ve öğretim alanında Selahattin Ertürk, Fatma Varış; İzzettin Alıcıgüzel; Eğitim yönetimi alanında Ziya Bursalıoğlu; eğitim teknolojisi alanında Cevat Alkan ve rehberlik alanında Hasan Tan ve Feriha Baymur isimleri sayılabilir. Amerika'da ihtisas eğitimi tamamlayıp ülkeye dönen bu genç bilim insanları hem bakanlık teşkilatından hem de üniversitelerde dersler vererek bu yeni akademik alanları almış oldukları eğitime koşut olarak uygulamaya başlamışlardır. Bu uygulama sürecinde hem yazdıkları ders kitapları ve hem de yaptıkları çeviriler bu akademik alanların temellerinin teşekkülünde çok önemli bir yer tutmuştur. Bu çalışma işte bu kavramsal bağlam içinde Türkiye'de modern anlamda rehberliğin teşekkülünde etkili olan öncü kitaplardan biri olan ve Otto F. Mathiasen tarafından yazılan, Türkçe'ye "*Rehberlik Programında Gözetilecek Hususlar*" olarak çevrilen eserin içerik analizi ile tetkikini hedeflemektedir. Çalışmanın özellikle ülkemizde rehberliğin tarihi ile ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma bir doküman incelemesidir. Bu şekli ile nitel araştırma geleneği içine yer almaktadır. Doküman analizi basılmış bir malzemenin belirli temalar doğrultusunda incelenmesidir. Böylece eser baştan sona doğru hangi yapılar üzerine kurulmuş ve yazarın temel gayesi nedir gibi sorulara yanıt verilmesi için uygun bir yöntemdir. Doküman analizi sürecinde metnin içerik analizi yapılmıştır. Bu içerik analizinde temelde üç ana tema üzerinde çalışma yürütülmüştür. Bu üç tema sırası ile bireysel / sosyal rehberlik, mesleki rehberlik ve eğitsel rehberliktir. Çalışma sürecinde yazarın bu üç temaya nasıl yaklaştığı hangisine daha fazla ağırlık verdiği irdelenmiştir.

Bulgular

İncelenen eser 1955 yılında Ankara'da Millî Eğitim Basımevinde basılmıştır. Eserin başlığı "*Rehberlik Programında Gözetilecek Hususlar*" olarak verilmiştir. Eser toplam 23 sayfadan oluşmaktadır ve sarı kâğıda basılmıştır. A5 boyutunda basılan eser kitaptan çok bir kitapçık olarak nitelenebilir. Eserin yazarı Otto F. Mathiasen'dir. Mathiasen 1897-1987 yılları arasında yaşamıştır. Bu çalışmayı yazdığı sırada çalıştığı kurum olan Antioch College'den alınan bilgiye göre ismi O.F."Twink" Mathiasen olarak geçmektedir. 12 Ekim 1918 ile 7 Aralık

1918 tarihleri arasında Amerikan donanmasında hizmet etmiş ve terhis olduktan sonra bir sanat okulu olan Oberlin College ve ardından Harvard Üniversitesinde doktorasını “Guidance and Placement in University Graduate Schools of Education” başlıklı tezi ile eğitimini tamamladıktan sonra 1926 yılında Antioch College’de çalışmaya başlamış ve 1963 yılında aynı okuldan emekli olmuştur. Antioch College’de çalıştığı yıllarda Türkiye ve Hindistan’da bulunmuş ve kamusal eğitimin yaygınlaştırılması konusunda bu ülkelere destek vermiştir (<https://www.springfieldnewssun.com>). Nitekim Hasan Tan, 9-12 Ocak 1973 tarihinde İstanbul’da Yüksek Öğrenimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı’nın düzenlediği bir seminerde sunduğu tebliğde Mathiasen tarafından “Kandilli Seminerleri” başlığı altında bir dizi seminer verdiğinden bahisle şunları vurgulamaktadır:

Rehberlik konusundaki yaz kursları 1953'ten sonraki iki yaz daha devam etmiştir. 1954 yazında, Müşavir Otto Mathiasen'in başkanlığında, «Eğitim Sistemimizde Rehberliği Engelliyen Faktörler» temalı Kandilli Semineri yapılmıştır. Bu seminere, özellikle Bakanlık temsilcileri, Teftiş kurulu temsilcileri bazı önemli illerin Millî Eğitim Müdürleri ve okul idarecileri ve bazı öğretmenler katılmıştır. Seminer, 1) Eleman Yetiştirme, 2) Rehberlik teşkilâtı, 3) Kanun, Yönetmelik ve Programlar yönünden rehberliği güçleştiren sebepler, ve 4) Okul-aile-çevre münasebetleri olmak üzere dört komisyon halinde çalışarak konuyu incelemiştir. Bu Kandilli raporlarında bugünkü rehberlik ve danışma çalışmalarına ışık tutacak çok önemli gözlem ve Öneriler mevcuttur. Bakanlığın bu raporları yayınlamış olması arzu edilirdi (Tan, 1974, s.36).

Bu erken dönem gayretlerin kuşkusuz çok büyük bir önemi vardır. Özellikle Marshall yardımı kapsamında Amerikalı uzmanların ülkenin eğitim sisteminde rehberliğin bilimsel esaslara dayalı bir şekilde kurulmasına yönelik ısrarları bu bağlamda önemlidir. Bununla beraber bu ısrarlara bakanlık bürokrasisi epey bir zaman mesafeli bakmıştır. Bu mesafeli duruşun nedenleri içinde Türk eğitim sisteminin özellikle 1940-1947 arasında İsmail H.Tonguç yönetiminde öğretmen yetiştiren ve daha sonraları her ne kadar aslından kopartılmış olsa da eski ruhunu koruyarak öğretmen yetiştirmeye devam eden Köy Enstitüleri’nde uygulanan demokratik eğitim anlayışının bir etkisinin olduğu düşünülebilir. Her ne kadar Köy Enstitülerinde rehberlik balığı altında bir ders olmasa da uygulanan disiplin ve akran ilişkilerinin, bunun yanında yöneticilerin tutumlarının öğrencilerin eğitsel, sosyal ve mesleki açıdan geliştiren unsurlar olması o dönemin yöneticilerine rehberlik başlıklı bir dersin konulması anlamsız gelmiş olabilir. Bununla beraber 1950 sonrasında Amerikalı uzmanların ısrarı ve Amerika’dan dönen Türk uzmanların göreve başlaması ile 1955 sonrası dönem rehberlik çalışmaları için oldukça hareketli bir dönem olmuştur. Hasan Tan, 1953 yılında yapılan çalışmaları ve o dönem bakanlık bürokrasisini şu cümleler ile betimlemektedir:

Yerli ve yabancı uzmanların iştirakiyle 1953 yazında İstanbul’da yapılan rehberlik semineri, eğitim çevrelerinde, konuya karşı ilgi ve motivasyon yaratmıştır. Bu seminerde, eğitilen Öğretmen ve yöneticiler, kendi okullarında bazı rehberlik çalışmalarına girişmek için teşebbüslerde bulunmuşlar; bir anlamda Bakanlığı rehberlik faaliyetleri için zorlamışlar, fakat sonunda hayal kırıklığına uğramaktan kendilerini kurtaramamışlardır (Tan, 1974 s.36).

Hasan Tan’ın Mathiasen tarafından yürütülen bu seminer çalışmalarında katkı sağlamıştır. 1953 yılında dönemin Millî Eğitim Müsteşarı Reşat Tardu tarafından Amerika’dan çağrılan Tan, master derecesini almıştır (<https://istanbul.meb.gov.tr/www/prof-dr-hasan-tan->

[rehberlige-acilan-kapi/icerik/2336](#)). 1956 yılına kadar Türkiye’de kalan ve rehberlik çalışmalarının örgütlenmesine yönelik faaliyetlerde rol alan Hasan Tan’ın Mathiasen ile yakın bir mesai ilişkisi kurduğu rahatlıkla söylenebilir. Nitekim eser incelendiğinde verilen örneklerden ve kitapçığın üslubundan bu durum açıkça anlaşılmaktadır. Mathiasen kitabın giriş kısmına sekiz adet küçük hikâye koymuş ve bu hikâyelerden hareketle konuya giriş yapmıştır.

Yukarıda ifade edildiği gibi eserin başlangıcında sekiz adet kısa hikâye vardır. İncelenen bu eserin kuvvetle muhtemel Kandilli Seminerlerinde verilen takrirlerden oluştuğu düşünülebilir. Bu hikâyeler her ne kadar Amerikalı karakterler ile ilgili olsa da verdiği mesajların evrensel olduğu söylenebilir. Hikâyelerin genel temasına bakıldığında ilk üç hikâyenin mesleki rehberlik, dördüncü hikâyenin özel eğitim, beşinci ve altıncı hikâyenin kişisel sosyal rehberlik, yedinci hikâye yine mesleki rehberlik ve son hikâyenin kişisel sosyal rehberlik alanında olduğu görülmektedir. Bir örnek olarak eserde verilen yedinci hikâye şu şekildedir:

Katherin, sanırım ki gayet tatlı bir sesin var ve biliyorum ki korolarda bütün gayretinle çalışırsın. Grupta seninle meşgul olmayı çok isterim. Müziğe karşı duyduğun heyecanla gruba büyük yardımın dokunuyor. Kendine düşen kısımları da gayet iyi okuyorsun. Fakat profesyonel bir şantöz olup olmayacağın meselesine gelince, bir şey söyleyemeyeceğim. Çünkü bana sorduğun bu meselede, iyi bir amatör olmakla bu yolla hayatını kazanabilmek arasında büyük bir fark vardır (Mathiasen, 1955, s.5).

Mathiasen’in esere başlarken bu hikâyeleri kullanmasının altında yatan neden muhtemelen hem öğretmenlerin dikkatlerini çekmek hem de rehberliğin hayatın içinde olan bir akademik alan olduğunu göstermek maksadı taşıdığı söylenebilir. Sekizinci hikâyenin ardından Mathiasen direk konuya girer. Metin incelendiğinde herhangi bir yan veya alt başlık olmadığı görülmektedir. Bu durum yazılan bu eserin muhtemelen Kandilli Seminer notlarına dayandığına ilişkin düşünceyi doğrular gibidir. Mathiasen, verdiği örneklerden hareketle rehberliğin hayatın içinde ve hayatın akışında gerçekleşen bir etkileşim olduğuna inanır. Öğretmenleri de bu düşünceyi benimsemeye davet eder. Nitekim şu satırlar onun bu görüşünü destekler mahiyettedir:

Bir rehberlik programı, fertlerin veya grupların halledeceği bir problemin olduğu her yerde başlayabilir. Yukarıdaki misallerde olduğu gibi [Sekiz adet hikâyeyi vurguluyor] herkes problemlerle karşılaşabilir. O halde rehberlik programı herhangi bir yerden başlayabilir. Ekseriyetle de bir okulda başlar. Bir öğretmen, bir müdür veya bir müfettiş öğrencilerin problemlerine karşı alâka duyar ve bir şeyler yapmaya çalışır. İşin en kolayı, problemlerle alakalanmamaktadır. Yavaş öğrenen çocuk sınıfta bırakılır, baş belası çocuk okuldan atılır, mahçup çocukla ilgilenilmez, üstün zekâlı çocuk övülür (Mathiasen, 1955, s.5).

Mathiasen’in eserde vurguladığı bir diğer önemli nokta a rehberliğin hayat ile olan ilişkisidir. Aslında burada vurgulanan esas eğitimin hayatın kendisi olması prensibidir. Rehberlik programının hayatın getirdiği sorunlarla mücadelede kullanılabilecek becerileri ihtiva etmesi rehberlik programının olmazsa olmaz ilkesidir. Bu ilkeyi eğitim felsefesine bağlayan yazar eğilim olarak ilerlemeci çizgiyi benimsemiştir. Bununla beraber klasik eğitimin getirdiği sınırlamaların da farkındadır. Eğitimin hayata tam anlamı ile uyum göstermesi bu bağlamda büyük bir önem taşımaktadır. Yazar bu konuyu şu şekilde açıklar:

Rehberliğin esas itibarıyla eğitim felsefesinin bir parçası olduğunu belirtmiştik. Rehberliği eğitimle aynı anlamda gören kimseler vardır. Bu kimseler için sağlam bir eğitim rehberliktir. Tabiatıyla bu nokta-i nazar savunulabilir. Birleşik Devletlerde “hayat intibakı eğitimine” önem verilmiş, rehberlik ve eğitimi birbirine daha çok bağlamaya doğru şiddetli bir temayülü işaret etmektedir. Mamafih ekseri rehberlik faaliyetlerinin ayrı bir felsefeye dayanan eski klasik eğitim sisteminin doğurduğu tahditleri kabul edeceğiz ve rehberlik programını okulun veya toplumun daha formal öğretim faaliyetlerine bir ek faaliyet olarak ele alacağız (Mathiasen, 1955, s.8).

Yine bir başka paragrafta Mathiasen, ilerlemeci eğitimin temel prensiplerinden biri olan hayatın problemlerine odaklanma meselesini gündeme getirir. Hayat problemleri ile rehberlik arasında kuvvetli bir bağ olması lazım geldiğini ve etkili bir rehberlik programının esas vurgusunun hayatın problemlerine çözüm üretmek olduğunda ısrar eder. Bireyin yaşam içinde karşılaştığı sorunları çözmesi onun yaşamdan daha fazla zevk almasını, hayatı kucaklamasını ve Rogers ile Maslow’da ifadesini bulan kendini gerçekleştirme sürecinin içinde olmasını temin edecek kuvvetli bir faktördür. Hayatın problemleri ile mücadele de en önemli noktalardan biri de bireyin yaşamını nasıl sürdüreceği ve hayatını nasıl kazanacağı meselesidir. Mathiasen, bu problemi hayatın belki de en önemli bir kararı ve belki de insan yaşamının en önemli bir dönüm noktası olduğunu vurgular. Ben ne yapacağım? Zamanımı nasıl sarf edeceğim? Temel meşguliyetim ne olacak? Bu sorular sadece meslek seçimi için değil fakat bireyin hayatının düzenlenmesi boyutunda önem taşıyan sorular olarak sıralanmıştır. Mathiasen aynı zamanda rehberliğin günümüzde de en önemli hizmet alanlarından biri olan sağlık hizmetlerinin de önemine değinmektedir. Etkili bir rehberlik hizmeti aynı zamanda çocukların sağlık durumları hakkında da üst düzey bilgi üretebilmelidir:

Rehberlik nokta-i nazarına [bakış açısı] sahip okullarda muayyen zamanlarda yapılan sağlık muayeneleri, okulun mutlak işleri arasındadır. Küçük bir kız için gözlük takınmak veya dişlerinde bir tamir halkası görmek, onun kolaylıkla kabul edebileceği bir şey olmayabilir. Fakat onun problemlerini anlayan sempatik bir öğretmen çocuğa destek olabilir, rehberlik yapabilir. Bu bariz problemler daha ilk bakışta anlaşılabilir ve ilgili servislere sevk edilerek tedavi tedbirleri alınabilir. Mesela, öğretmen Jim’in başarısızlığının çocuğun ağır işitmesinden ve arkada oturmasından ileri geldiğinin farkında mıdır? Jane okula aç geldiği için çabuk kızmaya müheyya olduğunun farkında mıdır? Eğer sağlık kayıtları müdür odasında kilitli kalırsa muhtemeldir ki bunları bilmeyecektir (Mathiasen, 1955, s. 12-13).

Mathiasen, rehberlik faaliyetlerinde okulun tek başına yeterli olamayacağını farkındadır ve bunu eserinde vurgulamaktadır. Etkili bir davranış değiştirme süreci veya davranışlarında problem olan öğrencilerin bu yaşadıkları sorunlardan kurtulmaları için okul ve ailenin işbirliği şarttır. Özellikle öğrenme sürecinde öğrencinin yaşadığı her deneyimde ailenin desteğini göstermesi, ebeveynlerin olabildiğince çocuğu takip etmesi gibi hususların önemi üzerinde durur.

Eğer rehberlikte gayemiz, ferdin yeteneklerini geliştirmekse, ilk işimiz, müsait bir vasat yaratmaktır. Müsait bir vasattan kastımız, çocuğun tecrübeler yoluyla keşfetmesine, denemesine ve kendini test etmesine imkân veren fizikî ve heyecansal durumları havi bir vasattır.

Böyle bir atmosferde çocuk, bir çöp üstünde diğer bir çöpü durdurtmasını öğrenerek yaptığı keşiflerin heyecanını tadar. Müteyakkız bir ebeveyn, bu keşiflerde çocuğun tehlikeli bir tecrübeye doğru gitmesini sağlar. Yıldırıcı durumların üstesinden gelebilmesi için ona yardım eder. Çocuğun bu keşiflerde duyduğu hazza iştirak eder. Küçük bir çocuğun ebeveyni, tabiatıyla çocuğun faaliyetleri için gerekli dekoru hazırlamak zorundadır. Belki de her yeni faaliyet için çocuğu yeni desteklerle, yeni denemelere girişmeye teşvik etme lüzumunu duyacaklardır. Çocuk büyüdükçe ailenin rolü, talimat vermekten ziyade çocukla birlikte iştirak etmek olacaktır. Bu rol sayesinde, çocuğun planlarına yardım edilir, yeni şıklar tavsiye edilir. Çocuğun iştiraki yoluyla araştırma ve keşiflere yeni imkân ve kalıplar hazırlar (Mathiasen, 1955, s.18).

Sonuç ve Değerlendirme

Otto F.Mathiasen tarafından yazılan ve Hasan Tan tarafından Türkçe'ye çevrilen Rehberlik Programında Gözetilecek Hususlar isimli kitapçık 1955 yılında bakanlık tarafından bastırılır. Oldukça kısa olan bu eser Türkiye'de rehberliğin gelişim sürecinde önemli bir metin olarak ortaya çıkmaktadır. Muhtemelen Mathiasen'in 1954 yılında İstanbul'da öğretmenlere verdiği seminer notlarının düzenlenmiş bir hali olan bu çalışma içeriği ile Türkiye'de rehberliğin doğum ve emekleme günleri hakkında belirli bir düzeyde bilgi vermektedir. Eserin genel olarak mesleki, eğitsel ve sosyal / kişisel rehberlik perspektifinden rehberliğe yaklaştığı görülmektedir. Yine eserde neredeyse hiç psikolojiden veya psikolojik danışmadan bahsedilmemektedir. Oysa 1954-55 seneleri ABD'de savaş sonrası dönemdir ve psikolojik danışmaya ilişkin yeni kuramlar ileri sürülmektedir. Mathiasen'nin neredeyse hiç danışmadan ve danışma sürecinden bahsetmemesi herhalde o yıllarda Türk eğitim sisteminin temel ihtiyacı olarak rehberlik hizmetlerinin görülmüş olması olabilir. Eserde farklı örneklerle rehberliğin aslında hayatın bir yansıması olduğu vurgusu üzerinde durulur. İlerlemeci felsefeden bahsedilmese de verilen örneklerle ilerlemeci felsefenin önemi üzerinde durulur. Metin esas itibarıyla rehberlik ile ilgili bir konuşma taslağını andırmaktadır. Herhangi bir alt başlık veya yan başlık kullanılmadan doğrudan doğruya konu ile ilgili problemlerden söz edilmesi bu yargıyı güçlendirmektedir. Bu da doğal olarak metnin Kandilli Seminerinden kaynaklı olduğu düşüncesini desteklemektedir. Türkiye'de 2000'li yıllarda gelişimsel rehberliğe geçiş konusunda önemli adımlar atılmışsa da uygulamada halen geleneksel rehberlik anlayışının egemen olmasında etkili olan unsurlar içinde bu ilk dönem eserlerin rolü olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

- Bauman, S., Siegel, J., Falco, L., Szymanski, G., Davis, A. & Seabolt, K. (2003). Trends in school counselling journals: The first fifty years. *Professional School Counseling*, 9 (2), pp.79-90.
- Whitley, M. J. (1984). *Counseling psychology: A historical perspective*. Character Research Press: University of California, Irvine.
- Jones, L. K. (1994). Frank Parsons' contribution to career counseling. *Journal of Career Development*, 20(4), 287-294.
- Draper, R., & Davis, H. V. (1969). *Frank Parsons; Prophet, innovator, counselor*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Gummere Jr, R. M. (1988). The counselor as prophet: Frank Parsons, 1854–1908. *Journal of Counseling & Development*, 66(9), 402-405.9

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Local WWI vet's lost remains among first ID'd by Project.

<https://www.springfieldnewssun.com/news/local/local-wwi-vet-lost-remains-among-first-project/BuZRR1u8UVoV6JurQzNiYM/> 08.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Tan, H. (1974). Ülkemizde rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarında gelişmeler ve sorunları. *Psikoloji Çalışmaları*, 11, s.33-48.

Prof. Dr. Hasan Tan: Rehberliğe Açılan Kapı. <https://istanbul.meb.gov.tr/www/prof-dr-hasan-tan-rehberlige-acilan-kapi/icerik/2336> 08.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Mathiasen, O.F. (1927). Guidance and placement in university graduate schools of education. Unpublished Thesis. Harvard University. 301735251.

<https://search.proquest.com/docview/301735251?accountid=15410>

Matihassen, O.F. (1955). *Rehberlik programında gözetilecek hususlar*. (Çev. Hasan Tan). Ankara: Maarif Basımevi.

SOSYAL BİLGİLER ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİNİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Sümer AKTAN

Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, saktanus@gmail.com

Erdoğan TEZCİ

Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi

Mehmet Akif ERDENER

Dr.Öğretim Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi

Özet

Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenciyi belki de en fazla etkileyen değişkenler içinde motivasyon ön sıralarda gelmektedir. Motivasyon düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik başarıları da yükselmekte ve öğrenme sürecinden öğrenciler çok daha yüksek düzeyde istifade etmektedirler. Motivasyonel stratejiler içinde ise öz yeterlik başlı başına bağımsız bir yapı gibi özellik göstermektedir. Bu araştırmada Doğan, Beyaztaş ve Koçak (2012) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Öz Yeterlik Ölçeği'nin bazı psikometrik özelliklerinin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin iç tutarlılığının belirlenmesi için Alpha katsayısı ve madde ayırt edicilik güçleri irdelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Doğan, Bayztaş ve Koçak tarafından elde edilen sonuçlar doğrular niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Motivasyon, Öz yeterlik.

Giriş

Nitelikli bir eğitim nedir sorusuna verilen cevaplar içinde herhalde en geçerli olan öğrencinin öğrenmeye yönelik ilgisini geliştiren, daha fazla öğrenmek için öğrenciyi teşvik eden ve öğrencinin kendine olan güvenini geliştiren bir eğitim nitelikli bir eğitimidir. Böyle bir eğitim kuşkusuz öğrencinin motivasyon düzeyini geliştirmeyi hedefler zira motivasyon bireyin çabasını geliştiren, öğrenmeye yönelik farklı stratejiler bulmasını sağlayan anahtar bir kavramdır. (Ames,1992;Ames & Archer, 1987;1988; Brophy, 2004; 2017; Perry, Turner, & Meyer, 2006; Pintrich, 2003; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008; Stipek, 2002; Wigfield & Eccles, 2002). Öğrenme sürecinde bireylerin motivasyon düzeyleri farklılık gösterse de belli bir düzeyde sabit kalması istenilen bir durumdur. Bu perspektiften ele alındığında motivasyon öğrenen bireyin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılımı ve başarılı olmaya yönelik inanç, arzu, ihtiyaç ve dürtüleri olarak tanımlamak mümkündür (Bomia, Beluzo, Demeester, Elander, Johnson, & Sheldon, 1997). Yine bir diğer tanımda motivasyonun tek boyutlu bir yapı olmadığı tam tersine birden fazla bileşenden oluşan bir stratejiler bütünü olduğu da vurgulanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Pintrich, Schunk ve Meece (2008, p.4) ise motivasyonu “belirli bir amaca yönelik etkinliklerin başlatılmasında ve sürdürülmesinde etkili olan süreç” olarak tanımlanmaktadır.

Bireyin hem iş yaşamında ve hem de okul yaşamında başarılı olmasında etkili bir güç ve anahtar bir değişken olan motivasyon doğrudan gözlenebilen bir yapı değildir. Bireyin motivasyon düzeyi sözlü ifade, hedefler arasında tercihte bulunma ve hedef odaklı eylemlerle dolaylı olarak gözlenebilen davranış dizileriyle belirlenebilmektedir. Belirli davranış dizileri veya davranışta tutarlılık arz eden belirli görünümünden hareketle motivasyon düzeyi hakkında konuşmak mümkün olabilmektedir. Motivasyon, bir yapı olarak ele alındığında bu yapının belirli bileşenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu yapılar içinde öz yeterlik başlı başına bir alt yapı olarak ortaya çıkmaktadır. Gerçekten de motivasyonel stratejiler içinde en çok

dikkati çeken yapı öz yeterlidir. Öz yeterlik üzerine kapsamlı bir teori geliştiren Albert Bandura (1986, 1997) bireylerin sahip oldukları öz yeterlik algısının, insan davranışlarının ve davranış değişikliklerinin temelinde yer alan bir yapı olduğunu ve bireylerin davranışlarının da temelinde bu yapının olduğunu ileri sürmektedir. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan bireylerin zorlu çalışmalarda yılmadıkları, zorlukları aşmak için planlı bir çaba içinde oldukları ve gayret gösterdikleri literatürde vurgulanmaktadır (Bandura, 1997). Bu tarz davranışlar doğrudan doğruya akademik başarıyı getirdiği gibi bireyin gelecekte karşılaşacağı sorunlara karşı dayanıklılığını arttırmaktadır. Bireyde gelişen başarabileceğine yönelik inanç hem derslere yönelik motivasyonu geliştirmekte ve hem de onun çaba ve gayret düzeyini yükseltmektedir. Öz yeterlilik bu perspektiften ele alındığında öğrenme ve öğretme süreci açısından oldukça kritik bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içerinden planladıkları faaliyetlerde bu yapıyı sürekli olarak göz önüne almaları da ayrıca bir önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öz yeterliğini belirlemek amacıyla Doğan, Beyaztaş ve Koçak (2012) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Öz Yeterlik Ölçeği'nin farklı bir örneklem grubunda psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Akademik başarı ve motivasyon ile ilgili kritik bir yapı olan öz yeterliğin belirlenmesine yönelik olarak geliştirilen bu ölçeğin farklı bir örneklem grubunda psikometrik özelliklerinin araştırılmasının ölçeğin geçerliğine ve standardizasyonuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Doğan, Beyaztaş ve Koçak (2012) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Öz Yeterlik Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelendiği bu çalışma nicel metodolojiye uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Çalışmada örneklem olarak amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme veya güdümlü örnekleme araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin tümünü değil soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir (Sencer ve Sencer, 1976). Araştırma Balıkesir il merkezinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden 300 kişilik bir gruba uygulanmış ve bu gruptan elde edilen veriler ile istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %48,7'si erkek [146], % 51,3'ü kadındır [154]. Elde edilen veriler üzerinde istatistiksel analizler için SPSS 21 ve Lisrel 8.54 paket programları kullanılmıştır. Doğan, Beyaztaş ve Koçak (2012) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Özyeterlik Ölçeği 5'li Likert tipinde toplam 25 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin Doğan, Beyaztaş ve Koçak (2012) tarafından yapılan EFA ve CFA uygulamaları ölçeğin yapı geçerliğinin standartlara uyduğunu ve iç tutarlık katsayısının ise .950 olarak hesaplandığını rapor etmiştir. CFA uygulaması için Harrington (2009, p.36-49) tarafından verilen uygulama kriterleri incelenmiş ve 300 kişilik pilot uygulama grubuna ölçek uygulanmıştır. Araştırma sürecinde ölçeğin yapı geçerliği, madde ayırtıcılık indeksleri ve alt boyutların iç tutarlılık katsayıları [Alpha Katsayısı] verilmiştir.

Bulgular

Araştırma sürecinde ilk olarak elde edilen verilerin yapı geçerliğinin test edilmesi için yeterli olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Bartlett Küresellik Testi ve KMO sonuçları

Bartlett Küresellik Testi			
KMO	Chi Square	Sd	p
.930	3144,162	253	.000*

* $p < 0.05$

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda örneklemin yapı geçerliğini test etmek için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. İkinci adımda ise dağılımın normalliği test edilmiştir. Dağılımın normallik özelliğinin test edilmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Dağılımın basıklık ve çarpıklık katsayılarının $+ / - 2$ düzeyinde olması ve olabildiğince 0'a yakın olması dağılımın normalliği için yeterli görülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013; McKillup, 2012; Wilcox, 2012). Dağılıma ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. SBMO Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları

Ranj	Medyan	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
3.33	.19	.15	.575	-.527	.517

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının $+ / - 2$ aralığında olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilerden hareketle parametrik istatistik kullanılmasının uygun olduğu kararna varılmıştır. Analiz sürecinde ilk olarak ölçeğin yapı geçerliği test edilmiş ve uyum indeksleri verilmiştir. İkinci olarak ölçeğin maddelerine ilişkin ayırtedicilik indeksleri ve son olarak ölçeğin Alpha Katsayıları verilmiştir.

Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler Öz Yeterlik Ölçeği yapı geçerliği doğrulamalı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulamalı faktör analizi “gizil değişkenlerle ilgili teorilerin test edilmesinde kullanılan ileri düzeyde gelişmiş bir tekniktir.” (Tabachnick ve Fidell, 2007, p. 609). Doğrulamalı faktör analizi, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Şimşek, 2007). Bu bağlamda ele alındığında DFA yapı geçerliliğinin belirlenmesi için kullanılmaktadır (Kline, 2005'den Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 275). Stapleton, yapı geçerliliğinin belirlenmesinde DFA'nın çok daha güçlü bir yöntem olduğunu belirtmektedir (Stapleton, 1997). DFA, önceden seçilen faktör modelinin veriye uyumunun sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmek için kullanılan en etkili analizdir ve bu açıdan açıklayıcı faktör analizinden ciddi biçimde ayrılmaktadır. Literatürde DFA'nın özellikle geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçlarına yönelik uyarılma çalışmalarında ve yapı geçerliliğinin tespitinde kullanılabileceği belirtilmektedir. Doğrulamalı faktör analizinde elde edilen sonuçların yorumlanmasında önemli bir etken olan uyum indekslerinin yorumlanmasında kullanılacak kriterler ise Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Doğrulamalı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri ve Referans Aralıkları

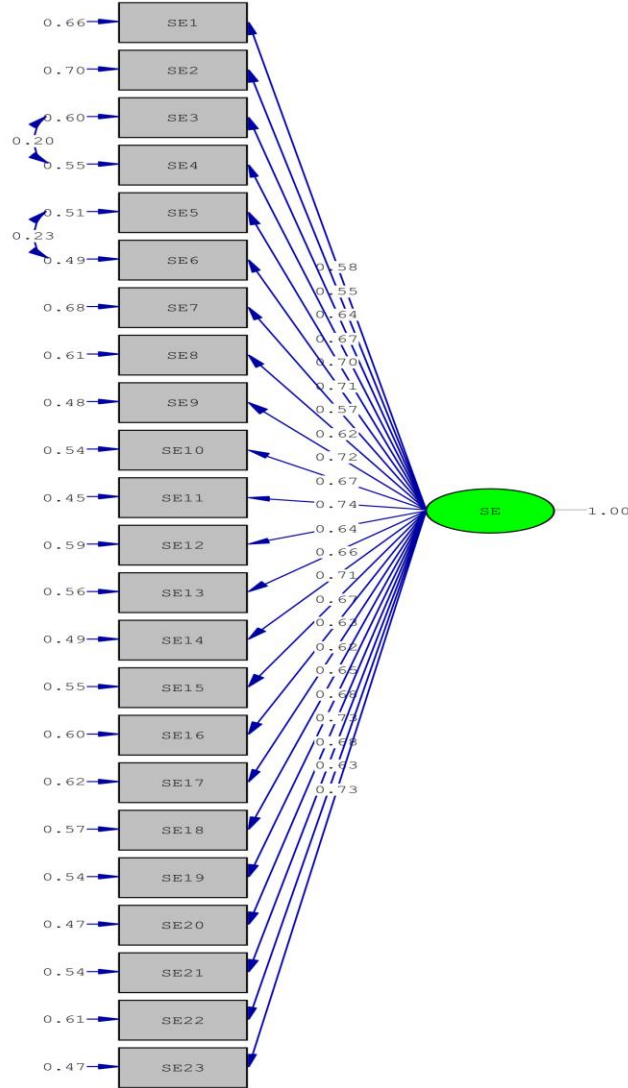
Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
NNFI (TLI)	$.95 \leq NNFI (TLI) \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI (TLI) \leq .95$
RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI \leq .95$
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$

İlhan & Çetin, (2014, p.31)

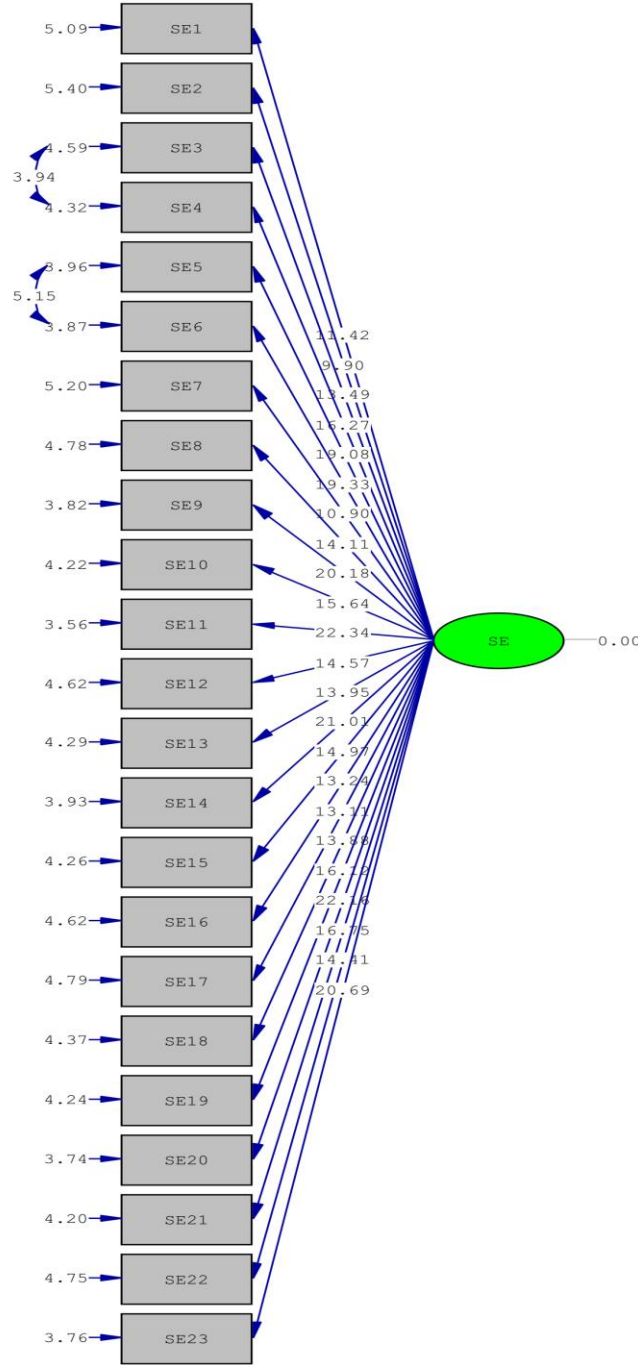
Yapı geçerliliğinin doğrulamalı faktör analizi ile gerçekleştirilmesi için 300 kişilik bir grup ile çalışılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilere ölçeğin nasıl cevaplanacağı açıklanmış ve katılım gönüllülük esasına dayanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yapılan ilk analizde

orijinal ölçekte yer alan 1 ve 2. maddelerin madde ayırtedicilik indeksleri ve t- değerleri anlamlı çıkmadığından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. İkinci DFA analizinde toplam 23 maddelik form kullanılmıştır. Yapılan DFA sonucuna göre ortaya çıkan Path Diyagramı ve t- değerleri tablosu Şekil 1 ve Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 1. SBÖYÖ Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Path Diyagramı



Şekil 2. SBÖYÖ Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin t-Değerlerini Gösteren Path Diyagramı



Şekil 1’de SBÖYÖ’ne ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları görülmektedir. Şekil incelendiğinde faktör yüklerinin .73 ile .55 arasında, hata varyanslarının ise incelendiğinde değiştiği görülmektedir .45 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir. DFA uygulamasında faktör yüklerinin yüksek fakat hata varyanslarının düşük olması istenilen bir durumdur. Harrington (2009) faktör yüklerinin 0.30’un altında olmamasının önemini vurgularken 0.71 ve üzeri faktör yüklerini mükemmel, 0.63 çok iyi, 0.55 iyi, 0.45 güzel/kabul edilebilir ve 0.32 faktör yükünü zayıf olarak sınıflar. Faktör yüklerinin bu açıdan yeterli olduğu söylenebilir. Modelde ortaya çıkan hata varyansları incelenirken t-değerlerinin de dikkate alınması gereklidir. Modelde tüm maddelere ait t değerlerinin anlamlı olması modelin kabul edilebilir

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

olması için gerekli bir koşuldur. Modelde yer alan t-değerlerinin 1.96'dan büyük olması modelin 0.05 düzeyinde ve 2.56 üzerinde olması modelin 0.001 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Schumacker & Lomax, 2010). Hata varyansları ile beraber t-değerleri de incelendiğinde hata varyanslarının modelin bütünlüğünü tehdit etmeyeceği kararı verilmiştir. DFA ilişkin uyum indeksleri de modelin tutarlılığı açısından önem taşımaktadır. DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri şu şekilde belirlenmiştir: χ^2 : 554.89; sd: 228; $\chi^2 / sd = 2.43$; NFI: 0.97; NNFI: 0.99; CFI: 0.99; IFI: 0.99; SRMR: 0.070; RMSEA: 0.069; AGFI: 0.97. Elde edilen değerleri incelendiğinde χ^2 / sd , SRMR, RMSEA, AGFI düzeyleri kabul edilebilir aralıklarda, NFI, NNFI, CFI, IFI değerleri ise mükemmel uyum göstermektedir. Bu değerlerden hareketle SBÖYÖ'nin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Ölçeğin İç Tutarlılığına İlişkin Bulgular

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin bütününe ilişkin Alpha Katsayısı .930 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerden hareketle ölçeğin iç tutarlılık açısından yeterli olduğu ifade edilebilir.

SBMÖ Madde Ayırtedicilik Düzeylerine İlişkin Bulgular

SBÖYÖ oluşturan 23 maddenin ayırt edicilik güçlerinin belirlenebilmesi için madde toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. SBMÖ Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Ortalama	Standart Sapma
M1	.503	.14	.98
M2	.477	.22	.93
M3	.575	.18	.94
M4	.605	.18	.95
M5	.636	.19	.96
M6	.653	.16	.92
M7	.473	.21	.88
M8	.559	.22	.94
M9	.629	.14	.92
M10	.603	.15	.95
M11	.679	.05	.78
M12	.559	.09	.66
M13	.588	.16	.93
M14	.635	.16	.95
M15	.584	.12	1.01
M16	.526	.08	.94
M17	.524	.14	.92
M18	.551	.11	.89
M19	.613	.19	.94
M20	.663	.16	.93
M21	.600	.13	.72
M22	.546	.18	.92
M23	.666	.18	.96

Tablo 4 incelendiğinde SBÖYÖ'ni oluşturan maddelerin ayırt edicilik düzeyleri .473 ile .666 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeği oluşturan maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin kabul edilen referans aralıklarında olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Doğan, Beyaztaş ve Koçak (2012) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Öz Yeterlik Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelendiği bu çalışmada ölçeğin orijinal formu 300 kişilik bir gruba uygulanmış ve elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Ölçeğin orijinal formu 25

madde olmasına karşın yapılan DFA ve güvenirlik çalışmasında ölçeğin ilk maddesinin ayırt edicilik indeksleri oldukça düşük çıkmış ve ilgili maddelerin t-değerleri ve faktör yükleri yeterli düzeyde çıkmamıştır. Bu nedenden dolayı ölçeğin ilk iki maddesi çıkarılmış ve yeniden DFA uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar özellikle güvenirlik açısından Doğan, Beyaztaş ve Koçak (2012) ile örtüşmektedir. Yine ölçeğin faktör yükleri oldukça yeterli ve maddelerin ayırtedicilik düzeyleri ise iyidir. Ölçeğin DFA analizinde elde edilen uyum indeksleri de yine yeterli düzeydedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle Doğan, Beyaztaş ve Koçak (2012) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Öz Yeterlik Ölçeği'nin Sosyal Bilgiler dersinde öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek gerekli niteliklere sahip bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), pp.261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), pp.409-414.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), pp.260-267.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., & Sheldon, B. (1997). The impact of teaching strategies on intrinsic motivation. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 418 925).
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brophy, J. E. (2017). Fostering student learning and motivation in the elementary school classroom. In Scott G. Paris, Gary M. Olson & Harold W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 283-306). New York: Routledge
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, Ö. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Doğan, N., Beyaztaş İlhan, D & Koçak, Z. (2012). Sosyal bilgiler dersine ilişkin özyeterlik düzeyinin başarıya etkisinin sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi: Erzurum ili örneği. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), pp.224-237.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS Programları Kullanılarak Gerçekleştirilen Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizlerine İlişkin Sonuçların Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists (Second edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perry, N. E., Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2006). Classrooms as contexts for motivating learning. In P. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 327–348). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), pp.667–686. doi:10.1037/0022-0663.95.4.667

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), pp.54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R & Meece, L. J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (Third Edition). Merill: Prentice Hall.
- Stapleton, C. D. (1997). Basic Concepts and Procedures of Confirmatory Factor Analysis. <http://ericae.net/ft/tamu/Cfa.htm> adresinden 08.06.2019 tarihinde alınmıştır.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. 5'th Edition. U.S.A: Pearson Education Inc.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. New Jersey: Pearson Education.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Wilcox, R. R. (2012). *Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction*. United States: Chapman & Hall/CRC Press.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAPILANDIRMACI KURAMA DAYALI DERS PLANLARININ GELİŞTİRİLMESİ³

Nilgün TATAR

Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi
Anabilim Dalı nilgun.tatar@alanya.edu.tr

Nilay CEYHAN

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yapılandırmacı kurama dayalı fen derslerini nasıl planladıklarını, planlamada ne tür zorluklarla karşılaştıklarını belirlemek ve verilen eğitimler aracılığıyla bu zorlukları aşmalarını sağlayıp, planlama bilgi ve becerilerini iyileştirmektir. Araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Fen Bilgisi Öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören dört öğretmen adayı katılmıştır. Veriler doküman incelemesi ve görüşme yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Dokümanlar içerik, görüşme verileri betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların öğretim programlarını kullanmaya yönelik bilgi eksikleri olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar kavram yanlışlarının önemi hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen, planlama sırasında öğrencilerin olası yanlışlarını göz ardı etmektedirler. Çoğunlukla öğretmen merkezli öğretim yöntem ve teknikleri tercih ettikleri, ders planlarında öğretmen açıklamalarına, öğrenciyi düşünmeye araştırmaya yönlendirmeyen sorulara sıklıkla yer verdikleri belirlenmiştir. Grup etkinliklerini tercih etmektedirler. Değerlendirmede alternatif değerlendirme araçlarını kullandıkları belirlenmiştir. Planlanan ödevler pekiştirmeye yöneliktir. Plan yaparken çoğunlukla ders kitabını temel kaynak olarak kullanmaktadırlar. Katılımcıların planlamalarını iyileştirmek için verilen eğitimlerin sonrasında belirtilen problemlerin üstesinden çoğunlukla geldikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar yapılandırmacı kuramın temellerini esas alan ders planı yapmaya başlamışlardır. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretmen eğitimcilerine adayların eğitiminde ders planlama becerilerini geliştirecek uygulamalara sıklıkla yer verilmesi ve adaylarla birebir uygulamalarının yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, öğretmen adayı eğitimi, eylem araştırması

GİRİŞ

Yapılandırmacılık bireyin öğrenmesini öne çıkaran ve herkesin öğrenmesinin kendine özgü olduğunu savunan bilgi kuramıdır. Yapılandırmacılar, her öğrencinin -var olan bilgi, deneyim ve kavramları ile yeni bilgi arasında bağlantı kurarak- kendi kendine yaptığı zihinsel yerleştirme ile anlamayı inşa ettiğine inanırlar (Martin, 1997). Yapılandırmacı kurama göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar (Ün-Açıkgöz, 2003). Yapılandırmacı kurama dayalı öğretim programlarında mantıklı düşünme, eleştirel düşünme, bilgiyi anlama ve kullanma, öz düzenleme ve zihinsel yansıtma gibi üst düzey düşünmeye dayalı hedefler belirlenip, öğrenenlerin bilgiyi hatırlamasından daha çok bilimsel araştırmacı, problem çözücü, eleştirel düşünen bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanır (Yurdakul, 2005). Yapılandırmacı kurama dayalı öğretim programlarını uygulayan öğretmenlerden öğrencilerini düşünmeye yönlendirmesi, öğrencilerin farklı düşünme biçimlerine sahip olmalarına değer vermesi beklenir (Brooks, 1987; Akt: Arsal, 2012).

Öğretmenlerin yapılandırmacı kuramı esas alan programı uygulama düzeyleri, uygulamada yaşadıkları zorluklar ve bu zorlukları gidermek için nelere ihtiyaç duyduklarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların sonuçlarında; öğretmenlerin programın

³ Bu çalışma ikinci yazarın “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Kurama Dayalı Öğretim Uygulamalarının Analizi ve Geliştirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

temelini oluşturan anlayış hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları bundan dolayı programda önerilen öğrenci merkezli öğretim ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamada zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Güneş, vd., 2010; Akyol-İnc, 2009). Ne yazık ki, bu zorlukları aşamayan öğretmenler, bilgiyi öğrenciye aktarmaya dayalı geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih etmektedirler (Güneş, Dilek, Hoplan ve Güneş, 2011).

Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda ise adayların yapılandırmacı kuramı benimsedikleri, önemine inandıkları ve kuramsal açıdan yeterli bilgiye sahip oldukları belirtilmektedir. Ancak bu çalışmaların tümü öğretmen adaylarının yapılandırmacı kurama ilişkin uygulama konusunda önemli eksiklikleri olduğunu, eksikliklerinin eğitimlerindeki pratik eksikliğinden kaynaklandığını ve bunun giderilmesi için önlemler alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Çaycı ve Altunkeser, 2015; Kurtdele-Fidan, 2015). Öğretim programındaki değişimleri uygulamalarıyla öğrencilerine yansıtabilecek role sahip olan öğretmenlerin bilgi ve beceri yönünden bu yenilikler hakkındaki yetersizlikleri öğretim programının hedeflerine ulaşmasında engelleme neden olmaktadır. Bu problemten yola çıkarak bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yapılandırmacı kurama dayalı fen derslerini nasıl planladıklarını, planlamada ne tür zorluklarla karşılaştıklarını belirlemek ve verilen eğitim aracılığıyla bu zorlukları aşmalarını sağlamaktır.

2. YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma deseni içerisinde yer alan eylem araştırması odaklıdır. Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir (Şimşek ve Yıldırım, 2013).

2.1. Katılımcılar

Araştırmaya Cumhuriyet Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfta öğrenim gören “Öğretmenlik Uygulaması” dersi alan dört öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılara araştırma süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, gönüllü katılımcılar çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada katılımcıların isimleri değiştirilerek kişisel bilgileri deşifre edilmemiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada doküman analizi ve görüşme ile veriler toplanmıştır. Katılımcıların hazırladıkları ders planları kullanılan dokümanlardır. Katılımcılar 5.6.7. ve 8. Sınıf düzeylerindeki “Fen Bilimleri” dersinde farklı ünitelere yönelik üç ders planı hazırlamışlardır. Ders planı formatı giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Giriş bölümünde yer alan dikkat çekme, güdüleme ve geçiş aşamaları, gelişme bölümünde yeni bilginin kazandırılmasına yönelik hazırlanan çalışma ve etkinlikler, sonuç bölümünde ise özetleme, değerlendirme ve ödev aşamaları bulunmaktadır. Katılımcılarla ders planını nasıl hazırladıkları, nelere dikkat ettikleri, yaşadığı zorluklara ilişkin görüşlerini belirlemek için her plan için ayrı ayrı görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış olup görüşme formu kullanılmıştır.

2.3. Araştırmanın Uygulaması

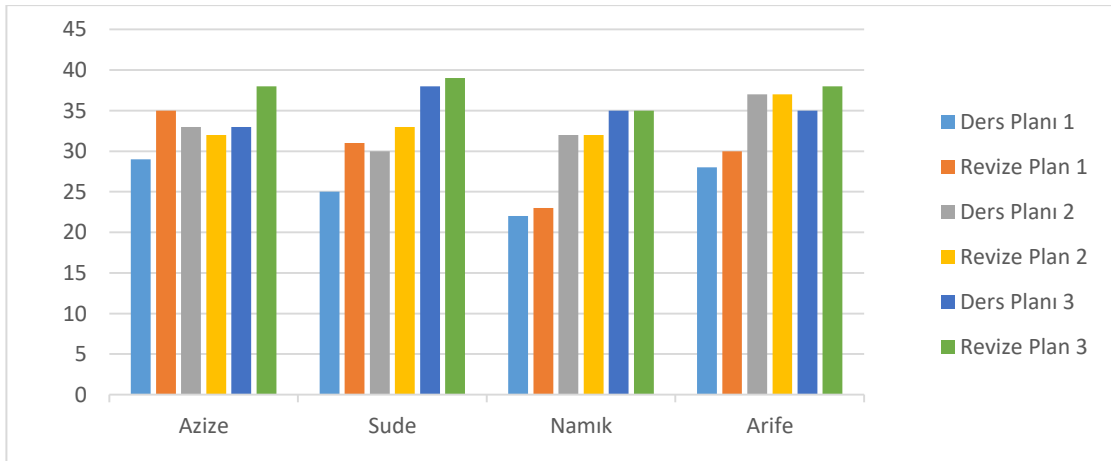
Araştırmanın uygulaması 2014-2015 eğitim öğretim yılında “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde gerçekleştirilmiştir. İlk olarak katılımcılar “Fen Bilimleri” dersindeki bir konuya yönelik ders planı hazırlamışlardır. Ders planları araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Daha sonra araştırmacılar katılımcıyla ders planına yönelik görüşme yapmışlardır. Görüşmeden sonra araştırmacılar katılımcının ders planındaki eksiklik ve hataları tespit etmiş ve ders planını iyileştirmeye yönelik eğitim vermişlerdir. Katılımcı aldığı eğitim neticesinde revize edilmiş ders planını hazırlamıştır. Bu döngü her katılımcının üç ders planı için tekrarlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ders planlarını değerlendirmek için ders planı değerlendirme aracı kullanılmıştır. Bu araç araştırmacılar tarafından yapılandırmacı kurama dayalı bir dersin ilkelerinden yola çıkarak hazırlanmıştır. 15 maddelik değerlendirme aracında 1-Gelişmeye ihtiyacı var, 2-Gelişim gösteriyor ve 3-Gelişmiş olmak üzere üç kategori bulunmaktadır. Ders planlarının içeriği kategorilerde belirlenen özelliklere göre analiz edilmiştir. Ders planı değerlendirme aracı oluşturulurken literatürde kullanılan farklı değerlendirme araçları incelenmiştir (Buxton ve Provenzo, 2007; Cheung, 2007; Jacobs vd., 2008). Değerlendirme aracı iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Katılımcıların ders planları bu araç kullanılarak araştırmacılar tarafından ayrı ayrı puanlandırılmıştır. Araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi .86 hesaplanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, daha sonra bunlar yazılı hale getirilmiştir. Görüşme verileri betimsel analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Katılımcıların eğitimlerden önce hazırladıkları ders planları ve eğitimlerden sonra revize ettikleri ders planlarından aldıkları puanlara göre düzenlenen grafik Şekil 1.'de yer almaktadır.



Şekil 1. Katılımcıların ders planlarından aldıkları puanlara ilişkin grafik

Azize'nin ilk planında kazanım sayısını fazla seçtiği ve programda yer alan becerilere planda yer vermediği tespit edilmiştir. İlk görüşmede konu içeriğin basit olduğunu, konuyu öğrencilere basitçe anlatacağı için dersi süresinden erken bitirme kaygısı yaşadığını ve bu yüzden planında fazla kazanım tercih ettiğini belirtmiştir. Ayrıca ders planlarken programdaki becerileri dikkate alması gerektiğini bilmediğini de ifade etmiştir. Sonraki planlarında kazanım- içerik uygunluğuna dikkat etmiş olup, öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yönelik planlama yapmaya başlamıştır. Kavram yanlışlarının tespit etmeye yönelik planlama yapmada eksikleri vardır. Kavram yanlışlarına ilişkin literatürden araştırma yaptığını ancak konuya ilişkin kavram yanlışını bulamadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin konuya dikkatini çekmede ve güdülemede başarılıdır. Dikkat çekici bir durumda, Azize'nin her dersinde farklı öğretim ve değerlendirme yöntemleri kullanmaya yönelik istekliliğidir. Her derste öğrenci işbirliğini artıracak grup çalışmalarına yer vermesi olumlu bir durumdur. Her ne kadar öğretmen merkezli olsa da doğrulama ve gösteri deneyini görsel ve öğrenci katılımlı olduğu için, etkinlikleri öğrencilerin kendileri yaptıkları ve bu etkinliklerle kalıcı bilgiler edineceklerini düşündüğü için tercih ettiğini belirtmiştir. Gösteri deneyini ise derste zaman problemi yaşamamak için kullanmak istediğini açıklamıştır. Ayrıca zamanla öğrenci- öğrenci etkileşimini artırmak için hazırladığı tartışmaya dayalı öğrenme ortamı planlamaya yönelik

becerisi gelişmiştir. Öğrencilerin etkin katılımını sağlayan ve düşündürmeye/ araştırmaya yönelik etkinlikleri planlamada gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Azize'nin aldığı eğitimlere rağmen halen eksikliklerinin olduğu durumlar da söz konusudur. Öğrencilerin olası kavram yanlışlarının öğrenmelerini etkilediği her eğitimde belirtilmesine ve kendisi de bu durumu bildiğini söylemesine rağmen öğrencilerin olası kavram yanlışlarını araştırmada ve bunlara yönelik ders planlamada halen gelişmeye ihtiyacı olduğu görülmüştür.

Sude dersin en önemli aşamasının dikkat çekme aşaması olduğunu ve öğrencilerin dikkatlerini çekerse bunun ders boyunca etkili olabileceğini ifade etmiştir. Verilen eğitimleri dikkate alarak planlarındaki öğrenci merkezli etkinliklerin sayısını artırmış, öğrencileri araştırmaya ve sorgulamaya yöneltecek öğretim yöntemleri kullanmaya başlamıştır. Etkinliklerini planlarken öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik aktiviteleri planına dâhil etmesi yapılandırmacı bir öğretmen anlayışını benimsemeye başladığını göstermektedir. Planında yer verdiği materyallerin çeşitliliği öğrencilerin dikkatini çekmek, ders süresince ilgilerini devam ettirmek adına oldukça etkilidir. Ayrıca günlük hayatla konunun ilişkisini kurmaya yönelik örnekler ve etkinlikler planlaması Sude'nin başarılı olduğu bir diğer alandır. Öğrenci-öğrenci etkileşimini temel alan tartışma ortamı planlaması, öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmelerini sağlayacak ve neler öğrendiklerini ortaya koyacak farklı değerlendirme teknik ve araçlarını kullanmayı planlaması öğrenciyi ön plana aldığını gösteren bir anlayışı yansıtmaktadır. Sude'nin gelişimi için verilen eğitimlerde dikkate almadığı durumlardan birisi öğrencilerin olası kavram yanlışlarını göz önünde bulundurarak planlama yapmamasıdır. Ayrıca planlarını hazırlarken sadece ders kitabı ve öğretmen kılavuzuna bağlı kalması olumsuz bir durumdur. Görüşmede etkinlik hazırlama konusunda bilgisinin yeterli olmadığını, öğretmen kılavuzunda ve ders kitabında yer alan etkinliklere güvendiğini bu sebeple de bu kaynakları çok sık kullandığını ifade etmiştir.

Namık ilk planından sonra dersin içeriğini ve zamanını dikkate alarak kazanım sayısı belirlemeye ve öğrencilerde beceri geliştirmeye yönelik planlama yapmaya başlamıştır. Öğrencileri derse yönelik güdülemede başarı kaydetmiştir. Namık planını yaparken dikkat çekici etkinlikler bulmada zorlandığını ifade etmiştir. Güdüleme aşamasında açık uçlu sorular sorup öğrencilerin derse ilgilerini çekmeyi hedeflediğini belirtmiştir. Namık'ın kavram yanlışlarını belirleme ve giderme becerisi her planında gelişme göstermektedir. Bu verilen eğitimleri dikkate aldığına işaret eden olumlu bir durumdur. Namık'ın ilk ders planında soru sorma, ikinci ve son ders planlarında deney yöntemine yer verdiği dikkati çekmektedir. İlk görüşmede en iyi öğrenmeyi, öğrencinin düşündüğü, tartıştığı ve doğru cevaba kendisinin ulaştığı durum olarak tanımlamış, soru sorma yönteminin öğrenmede en etkili yöntem olduğunu ifade etmiştir. Sonraki planlarında ise öğrenci merkezli uygulamalara yer vermeye başlamıştır. Öğrencilerin uygulama ile öğrenmelerine yönelik planlama yapması olumlu bir durumdur. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimine imkân vermede, derse etkin katılımını sağlamada ve düşündürmeye/ araştırmaya yönelik etkinlikleri planlamada zamanla gelişim göstermiştir.

Arife'de ders planlama becerisinde zamanla gelişim kaydetmiştir. Öğrencilerin sadece bilgi değil, becerilerini de geliştirmeye yönelik planlama yapmaya başlamıştır. İlk görüşmede konu alan bilgisinde eksiklerinin olduğunu ve kendisine güvenmediğini belirtmiştir. Planlama yapmadan önce konuyu çalıştığını ifade etmiştir. Öğrencileri derse yönelik güdülemede zamanla başarı kaydetmiştir. Arife'nin kavram yanlışlarını araştırma becerisi her planında gelişim gösterdiğinden bu verilen eğitimleri dikkate aldığına dair olumlu bir durumdur. Arife'nin ikinci ve son planında öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri dikkate almaya başladığı, öğretim sırasında süreç değerlendirmeye önem verdiği dikkati çekmektedir. Öğrencileri ön plana alan farklı yöntem ve teknikleri (İstasyon tekniği, kavram haritası, zihin

haritası) tercih etmesi bunun göstergesidir. Arife'nin her ders planında öğrenci etkileşimine imkân veren grup çalışmalarına yer vermesi olumlu bir durumdur. Öğrencilerin etkin katılımını sağlayan, öğrenciyi düşündürmeye/araştırmaya yönelik etkinlikleri planlamada gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Katılımcıların planlamada yaşadıkları zorluklarından ilki öğretim programını kullanmaya yönelik bilgi eksikleridir. MEB (2008) tarafından yayınlanan öğretmen yeterlikleri raporunda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olarak yetişmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Özel alan yeterlikleri çerçevesinde fen bilimleri öğretmenlerinden öğretim sürecini öğretim programına uygun şekilde planlamaları beklenmektedir. Bu çalışmanın başında katılımcıların derste öğretilecek kazanımları seçme ve bu kazanımlarda belirtilen bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik planlamalarında eksiklikleri bulunmaktadır. Öğretmen adayları ilk ders planlarında bir ders süresi için fazla sayıda kazanım seçerek öğretim planlamışlardır. Bunun yanı sıra kazanımların sadece bilgi boyutuna odaklanarak, beceri, tutum ve değer boyutlarındaki kazanımları göz ardı etmişlerdir. Katılımcıların kazanım sayısını fazla seçmelerinin nedeni planladıkları öğretim yönteminden kaynaklanmaktadır. Sunuş stratejisine dayalı öğretim yöntemleri öğrenciye kısa zamanda yoğun içerik aktarmaya imkân verir (Erden ve Akman, 1997). Zaman kontrolünde sıkıntı yaşayan katılımcılar fazla sayıda kazanım seçerek öğrencilere yoğun içerik sunmayı ve dersi zamanından önce bitirmeyi engellemek istemişlerdir. Katılımcıların öğretim programında yer alan bilimsel süreç becerileri, tutum ve değerler, fen-teknoloji-toplum-çevre alanlarındaki becerileri dikkate almadıkları tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının beceriler hakkında fazla bilgiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır (Karslı, Şahin ve Ayas, 2009; Farsakoğlu vd. 2008). Bu durum öğretmen eğitiminde bu becerilerin öneminin vurgulanmadığı ortaya çıkmaktadır. Katılımcılara verilen eğitimlerde kazanımları belirleme ve becerileri kazandırmanın önemi hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılar ikinci ve üçüncü ders planlarında araştırmacıların ve rehber öğretmenlerinin görüşlerini dikkate alarak kazanım belirlemeye başlamışlardır. Kazanımları belirlerken yine zaman kontrolünü dikkate almışlar ancak etkinliklerin yapısı ve etkinliklere öğrenci katılımını (tartışma, soru sorma, etkinlik yapma vb.) göz önünde bulundurarak seçtikleri kazanım sayısını azaltmışlardır. Bunun yanı sıra öğrencilerin analitik düşünme, sorgulama, bilimsel araştırma becerilerini geliştirmeye, konuya/derse yönelik olumlu tutum ve değer kazandırmaya yönelik dersler planladıkları görülmüştür. Bu durum yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarını öğrenen katılımcılar için önemli bir sonuçtur.

Katılımcıların kavram yanlışları ile ilgili teorik temelli açıklamalarında bilgi eksikliği bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak plan yaparken öğrencilerin konuya/kazanımlara yönelik ön bilgi ve kavram yanlışlarını araştırmaya yönelik eksikleri vardır. Öğrencilerin olası kavram yanlışlarını ya hiç araştırmadıkları ya kazanım dışı/konu ile ilgili olmayan kavram yanlışlarını tespit ettikleri ya da sadece alan yazından araştırma yapıp farklı kaynakları kullanmadıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar çoğunlukla alan yazını ve öğretmen kılavuzunu tarayarak ikincil kaynaklardan edindikleri bilgilerle planlama yapmışlardır. Her eğitimde katılımcılara birincil kaynaklardan (öğrencilerden) toplanan verilerin önemli olduğu belirtilmesine rağmen sadece Namık son ders planında bunu dikkate almıştır. Gomez-Ziwep (2008) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunun planlama yaparken öğrencilerin kavram yanlışlarını araştırarak planlama yapmadıklarını ortaya koymuştur.

Tüm katılımcılarda karşılaşılan bir diğer durum ise derslerinde öğretmen merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etmeleridir. Özellikle ilk ders planlarında kazanımların öğretiminde düz anlatım, deney (gösteri), soru cevap gibi öğretmen merkezli yöntem ve

teknikleri kullanmayı planlamışlardır. Öğrenci merkezli farklı yöntem ve tekniklere dayalı etkinlikler planlamada zorluk yaşamışlardır. Bunun nedeni katılımcıların öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmaya yönelik bilgi eksikliklerinin olmasıdır. Canbazoğlu, Demirelli ve Kavak (2010) beş fen bilgisi öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada katılımcıların öğrenci merkezli yöntem/tekniklerin isimlerini ifade ettiklerini ancak bunları nasıl uygulayacakları, sınırlılık ve üstünlüklerini açıklamada zorluk yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Katılımcılara verilen eğitimler ders planlamalarında öğrenciyi merkeze alan etkinlikler planlamalarına yardımcı olmuştur. Buluş stratejisine dayalı, öğretmenin problemi sunmasına öğrencilerin sonuca ulaşmasına dayalı etkinlikler planlamışlardır.

Kazanımların değerlendirmesine yönelik planlamaları incelendiğinde alternatif değerlendirme araçlarına yer verdikleri tespit edilmiştir. Şaşmaz-Ören, Ormancı ve Evrekli (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik istekli olduklarını, öğrenme ürünlerini değerlendirmede bu tekniklerin etkili olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ders planlarında alternatif değerlendirme araçlarına sıklıkla yer vermelerinin bir diğer nedeni ise planlama sırasında kullandıkları ders ve çalışma kitaplarından kaynaklanmaktadır. Tatar, Buldur ve Türe (2008) 4.,5.,6.,7. Sınıf fen ve teknoloji ders ve çalışma kitaplarında bu değerlendirme araçlarına sıklıkla yer verildiğini ortaya koymuşlardır. Katılımcılar bu kaynaklardaki değerlendirme araçlarına planlarında yer vermişlerdir.

Katılımcıların ders planlamada karşılaşılan bir diğer problem kullandıkları kaynak çeşitliliğinin azlığıdır. Planlama yaparken çoğunlukla ders kitabı ve öğretmen kılavuzuna bağlı kaldıkları belirlenmiştir. Bu durumun nedeni araştırıldığında katılımcıların konu alan ve pedagojik alan bilgilerine yönelik güvensizlikleri karşımıza çıkmaktadır. Arife ders kitabını takip ettiğinde konu dışına çıkmayacağını ve kendini bu şekilde daha rahat hissettiğini belirtirken, Sude ve Azize ders planlama ve etkinlik hazırlama becerilerindeki eksikliklerden dolayı kaynaklara bağlı kaldıklarını açıklamışlardır. Ayrıca Sude ders kitabındaki etkinliklerdeki yönergelerin öğrenciye açık bir şekilde sunulmasını bir kolaylık olarak değerlendirmektedir. Bu durum katılımcıların önceden hazırlanmış bir plana sıkı sıkıya bağlı kaldıklarını ve bunun dışındaki uygulamalara açık olmadıklarını göstermektedir

ÖNERİLER

Öğretmen yetiştiren eğitimcilere ve araştırmacılara bazı önerilerde bulunulabilir.

- 1) Öğretmen adaylarının öğretim programında belirtilen kazanımları öğretmeye yönelik planlama yapabilmeleri için programın ana felsefesini ve uygulama biçimini iyi anlamalıdır. Lisans eğitimleri süresince öğretim programındaki kazanımları esas alan ders planlaması yapmaları sağlanmalıdır.
- 2) Lisans eğitimdeki alan derslerinde ileride öğretecekleri konulara yönelik eğitim verilmelidir. Bu derslerde konunun günlük hayattaki öneminin, kazanılan bilgi ve becerilerin nerede, nasıl kullanılacağını, somut örnekler ve ilişkilendirmelerin öğretmen adaylarına öğretilmesi gereklidir.
- 3) Adaylara kavram yanılgılarının tespitinde kullanılacak araştırma yöntemleri ve kaynaklar hakkında bilgi verilmelidir.
- 4) Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak planlama yapmaları esastır. Bu yüzden özellikle meslek bilgisi derslerinde uygulamalara öncelik verilmelidir.
- 5) Öğretmen adaylarının planlama sırasında etkinlikler tasarlayabilmeleri, yaratıcı uygulamalar geliştirebilmeleri için farklı kaynaklar kullanmaları sağlanmalıdır. Kaynak

kullanımı öğretimlerini zenginleştireceğinden basılı, elektronik kaynakları kullanmaları için eğitilmelidirler.

6) “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde ortaokullardaki rehber öğretmenin rehberliği çok önemlidir. Bu dersleri veren öğretmenlerle işbirliği içinde çalışılmalıdır. Ayrıca ders veren öğretim elemanlarının alan eğitimi uzmanı olmaları ve rehberlik sürecinde etkin rol üstlenmeleri önerilmektedir.

7) Bu çalışmanın verileri öğretmen adaylarının üç ders planı ile sınırlıdır. Daha uzun süreli çalışma planlanıp, adayların zaman içerisindeki gelişimleri derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol İnç, N. (2009). Fen ve teknoloji dersi veren öğretmenlerin kılavuz kitaptaki yöntem ve tekniklerle ilgili yeterliliklerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Arsal, Z. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacılık ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2 (3), 1-14.
- Buxton, C. A. & Provenzo, E. F. (2007). Teaching science in elementary & middle school. USA: Sage Publications.
- Canbazoglu, S., Demirelli, H. ve Kavak, N. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ait konu alan bilgileri ile pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 275-291.
- Cheung, D. (2007). Facilitating chemistry teachers to implement inquiry-based laboratory work. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6, 107-130.
- Çaycı, B. & Altunkeser, F. (2015). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışa yönelik tutumları ile etkililiğine yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, özel sayı, 44-61.
- Erden, M. & Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme (4. Baskı)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Farsakoğlu, Ö. F. , Şahin, Ç. , Karslı, F. , Akpınar, M. & Ültay, N. (2008). A study on awareness levels on prospective science teachers on science process skills in science education. *World Applied Sciences Journal*, 4(2), 174-182.
- Gomez-Zwiep, S. (2008). Elementary teachers' understanding of students' science misconceptions: implications for practice and teacher education. *J Sci. Teacher Educ.*, 19, 437-454.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Demir, E. S., Hoplan, M. & Çelikoğlu, M. (2010, Kasım). Öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmaları üzerine nitel bir araştırma. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 936-944.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M. & Güneş, O. (2011, Nisan). Fen ve teknoloji dersinin öğretmenler tarafından uygulanması üzerine bir araştırma. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 27-29.
- Jacobs, C.L, Martin, S.N. & Otieno T.C. (2008). A science lesson plan analysis instrument for formative and summative program evaluation of a teacher education program. *Science Teacher Education*, 1096-1126.
- Karslı, F., Şahin, Ç. & Ayas, A.P. (2009). Determining Science Teachers' Ideas about the Science Process Skills: A Case Study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1: 890-895.

- Kurtdede-Fidan, N. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı kurama ilişkin algılarının belirlenmesi: Fenomenografik bir çalışma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (4), 263-282.
- Martin, J. D. (1997). *Elementary science methods: A constructivist approach*. Usa: delmar publishers. An International Thomson Publishing Company.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2008). *Fen ve teknoloji öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Ankara: ÖYEGM.
- Şaşmaz-Ören, F., Ormancı, Ü. & Evrekli E. (2011). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilik düzeyleri ve görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 1675-1698.
- Şimşek, H. & Yıldırım A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tatar, N., Buldur, S. & Türe, E. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji kitaplarında alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanılma sıklığı*. VIII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Bolu, 27–29 Ağustos 2008.
- Ün-Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. Ankara: Eğitim Dünyası Yay.
- Yurdakul, B. (2005). Bilişötesi (Metacognition) ve yapılandırmacı (Constructivist) öğrenme çevreleri. *Eğitim Yönetimi*. 11, 42(Bahar), 279-298.

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ ÇEKEN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ANLAMA BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Emine Balcı

Dr. Öğretim Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü,
emine.balcı@alanya.edu.tr

Özet

Öğrenme güçlüğü toplumlarda son zamanlarda sıklıkla görülmekte ve eğitim ortamında bu güçlüğü sahip öğrenciler tanılanmaktadır. Eğitsel tedavi yöntemleriyle bu öğrencilerin güçlüklerinin üstesinden gelebilmeleri ve en az düzeyde etkilenmeleri sağlanmaktadır. Buna rağmen öğrenme güçlüğü yetişkinlikte de bireyleri etkilemeye devam edebilmektedir. En iyi düzeyde eğitim almış öğrenme güçlüğüne sahip bir bireyin bile yetişkinlikte anlama düzeyinde problem yaşayabileceği yurt dışında yapılan çalışmalarda görülmektedir. Özellikle disleksili bireylerin tüm okuma, matematik, yazma güçlüklerinin üstesinden gelebilseler bile anlama düzeyinde sorunlarının devam ettiği çalışmalarda görülmektedir. Türkiye’de ise bu çalışmaların sayısı son zamanlarda artmaktadır ve bu çalışmalar öğrenme güçlüğü çeken bireylere verilecek eğitimleri planlama açısından oldukça önemlidir. Özellikle okuma güçlüğü ve disleksi çalışmalarına katkıda bulunması açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmayla okuma güçlüğü tanısı konulmuş öğrencilerin anlama beceri düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla Ankara il merkezinden üst, orta ve alt sosyoekonomik bölgelerden birer okul seçilmiştir. Öncelikle amaçlı örnekleme yoluyla seçilen bu ortaokullarda öğrenim gören öğrenme güçlüğü tanısı konulan öğrenciler tespit edilmiştir. Çalışmada Türkçe ders kitabından seçilen metinler öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okutulmuş ve bu metinlere bağlı kalınarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu okumaları ‘Okuduğunu Anlama Başarı Testi’ kullanılarak değerlendirilmiştir. Toplanan verilerin analizinde, anlama puanlarının cinsiyet değişimine göre farklılaşması T-Testi, sınıf düzeyine göre farklılaşması ise Anova testleri kullanılarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde öğrencilerin öğrenme güçlüğüne sahip olmalarının anlamaya etkisi ortaya çıkarılmıştır. Sonuç olarak; öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde ortalamanın altında bir anlama düzeyinin varlığı tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin anlama düzeyleri sınıf seviyesine ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, Disleksi, Okuma güçlüğü, Anlama, Disleksili öğrenci.

INVESTIGATION OF COMPREHENSION LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES

Abstract

Learning disabilities are frequently seen in societies in recent times and students with these difficulties are diagnosed in the educational environment. Educational treatment methods help them to overcome their difficulties and affect them to a minimum. Nevertheless, learning difficulties can continue to affect individuals in adulthood. It is seen in studies conducted abroad that even the best educated individual with learning disabilities may have problems at the level of understanding in adulthood. The number of these studies in Turkey has been increasing recently and these works are very important for the planning of the training will be given to people with learning difficulties. This study is thought to be important especially in terms of contributing to the studies of reading difficulties and dyslexia. The aim of this study is to reveal the comprehension skill levels of middle school students diagnosed with learning difficulties. For this purpose, a school was selected from the upper, middle and lower socioeconomic regions of Ankara. Firstly, the students who were diagnosed with learning disabilities in these secondary schools selected through purposive sampling. In this study, texts selected from Turkish textbook were read to students with learning difficulties and reading comprehension levels of these students were determined by adhering to these texts. Students were evaluated by using Reading Comprehension Test which was developed by researcher. T-Test was used for differentiation of comprehension scores according to gender and Anova tests were used for differentiation according to grade level. A relationship was found between students' reading comprehension levels and students' learning disabilities. As a result; It was determined that there is a below average level of understanding among students with learning difficulties. It was observed that the comprehension levels of middle school students with learning difficulties did not show a significant difference according to grade level and gender variables.

Key words: Learning difficulties, Dyslexia, Reading difficulties, Comprehension, Dyslexic Student.

GİRİŞ

Bireyler, belirli evrelerden geçerek, doğrudan, sistematik ve anlaşılır bir şekilde verilen okuma eğitimiyle okumayı öğrenmektedirler. Fonolojik becerileri gelişmiş, heceleme, kelime bilgisi ve akıcı okuma becerilerini tamamlamış her bireyin anlayarak okuma becerisinde de problem yaşamaması beklenir. Bazı öğrenciler içinse okuma eğitimi beklenenden daha karmaşıktır ve her bir basamağında farklı güçlüklerle karşılaşır. Bu öğrenciler diğerleri ile aynı eğitimi almalarına, aynı düzeyde zekâ seviyelerine sahip olmalarına, zihinsel ve fiziksel herhangi bir problemlerinin olmamasına rağmen okuma, yazma, matematik, konuşma gibi bazı alanlarda problem yaşamaktadır. Bireylerin genetik ve bilişsel yapıları ile alakalı olan bu durum öğrenme güçlüğü olarak tanılanır ve özellikle okuma ve yazma becerilerini etkiler (Balcı, 2015; Balcı, 2017).

Öğrenme güçlüğü çeken bireyler okumanın bahsi geçen basamakların tamamında sorun yaşayabileceği gibi bir kısmında da problem yaşayabilmektedir. Anlama becerisi ise bu bireylerin en problemlili alanlarından biridir. Disleksili bir birey yeterli eğitim ve uğraşlarla tüm okuma problemlerinin üstesinden gelse bile, yetişkin zamanlarında bile anlama problemleri ile karşı karşıya kalabilmektedir (Barton, 2002)

Uluslararası Disleksi Derneği (IDA) (2009) de öğrenme güçlüğü olan bireylerin anlayabilmek için yeterince hızlı okumada ve uzun okuma parçalarını takip etme ve anlamada sıkıntı yaşadıklarından bahsetmiştir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü çeken bireylerin anlama becerisine ilişkin basamaklarda sıkıntı yaşadığı çalışmalarla ortaya konan ve bilinen bir gerçektir.

Okuma eyleminin asıl hedefi okuduğunu anlamaktır ve tüm başarılı okuyucuların anlama becerisine sorunsuz ulaşması hedeflenmektedir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerindeki eksiklere yönelik yapılacak çalışmalar çok önemlidir. Bu bağlamda önce problem tanılanmalıdır. Anlama becerilerindeki bu güçlük; kimleri, hangi oranda ve nasıl etkilediği tespit edilmelidir. Ardından ise ne tür eğitsel tedavi yöntem ve teknikler ile bu güçlüğü üstesinden gelerek başarılı ve okuduğunu anlayan bir okuyucuya ulaşılabileceği belirlenmelidir. Bu amaçları hedef alan çalışmaların varlığına Dünya’da pek çok ülkede rastlanmakta ve başarılı sonuçlar alınmaktadır.

Dünyada devam eden bu çalışmaların yanı sıra Türkiye’de de son zamanlarda artan oranda öğrenme güçlüğü çalışmalarına rastlanmaktadır. Öğrenme güçlüğü’nün varlığı ve Türkiye’deki çerçevesini ortaya koyan bu çalışmalar oldukça değerlidir. Anlama ve öğrenme güçlüğü arasındaki ilişkinin Türk öğrencilerdeki varlığının tespit edilmesi, verilmesi planlanan eğitimin kalitesini arttırabilmek amacıyla ayrıca önemlidir.

Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini inceleyen çalışmalara duyulan gereksinim sebebiyle seçilen bu çalışmayla alanyazına katkı sağlamak hedeflenmiştir. Bu hedefle çalışmada yer alan her sınıf seviyesinde okuduğunu anlama becerisi ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarama tekniği kullanılmıştır. Çalışma, var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçladığından bu yöntem çalışmanın amacına uygun düşen bir araştırma yöntemidir.

Örnekleme

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzerlik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinden yapılmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu amaçla Ankara il merkezinden üst, orta ve alt sosyoekonomik bölgelerden birer okul seçilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce çalışma için gerekli izinler alınmış ve bu okullarda Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından ‘öğrenme güçlüğü’ tanısı konulan öğrencilerin listesine ulaşılmıştır. Çalışmada toplam 47 öğrenciye ulaşılmıştır.

		f	%
Sınıf Bilgileri	5. Sınıf	12	25,5
	6. Sınıf	14	29,8
	7. Sınıf	11	23,4
	8. Sınıf	10	21,3
Cinsiyet	Kız	23	48,9
	Erkek	24	51,1
Toplam		47	100

Tablo 1. Çalışma Grubunun Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunun sınıf seviyesi düzeyinde birbirine yakın öğrenci sayısı ile gerçekleştirdiği ve cinsiyet açısından da homojen bir örnekleme sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Veri Toplama Araçları

Öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuma kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla Mili Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait Talim Terbiye Kurulunca onaylanmış Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri kullanılmıştır. Öğrencilerin metinle daha önce karşılaşma ihtimalini engellemek amacıyla, bu okuma metinlerinin farklı illerde okutulan kitaplardan ve henüz işlenmemiş olmasına dikkat edilmiştir. Uygulamalar her bir öğrenci ile tek tek yapılmıştır. Öğrencilerden metni önce okuması ve bitirdikten hemen sonra metinle ilgili daha önce araştırmacı tarafından geliştirilen ve her sınıf seviyesine göre hazırlanan 5 açık ve kapalı uçlu sorular verilmiş ve öğrenciden bu soruları yazılı olarak cevaplaması istenmiştir. Daha sonra her öğrenci için elde edilen anlama puanlarının ortalaması alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Verileri toplamak amacıyla okul idaresi ile görüşmeler yapılarak gerekli izinler alınmıştır. Her okulun Rehberlik ve Araştırma Servisi ile görüşülerek, öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler tespit edilmiştir. Uygulama zamanı öncesinde okul idaresi tarafından uygulamanın yapılacağı sınıf belirlenmiş ve öğretmenler bilgilendirilmiştir. Uygulama araştırmacının öğrencileri çalışma hakkında bilgilendirmesi ile başlamış ve her öğrenci kendi sınıf seviyesine göre hazırlanmış metinleri okumuş ve hazırlanan soruları yazarak cevaplamıştır.

Verilerin Analizi

Öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri, çeşitli değişkenlere göre incelenirken, verilerin önce parametrik veya non-parametrik olma durumları incelenmiştir. Tüm verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra anlama puanlarının cinsiyet değişimine göre farklılaşması T-Testi, sınıf düzeye göre farklılaşması ise

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

ANOVA testleri kullanılarak belirlenmiştir. Çoklu kategorilerin yer aldığı durumlarda farkın kaynağını belirlemek için Post-Hoc testleri kullanılmıştır. Değerlendirme sonucunda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin;

1. Okuduğunu anlama düzeyleri
 - a. Sınıf seviyesine göre okuduğunu anlama düzeyleri
 - b. Cinsiyete göre okuduğunu anlama düzeylerine ait bilgilere ulaşılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın alt problemlerine ait elde edilen bulgular bu kısımda sırasıyla sunulmuştur.

Öğrenme Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin anlama becerisine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'deki gibidir:

Tablo 2. Öğrenme Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Anlama Yüzdelere İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{x}$	ss
Öğrenme Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri	47	0	100	34,02	23,43

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan 47 bireyin ölçekten aldığı toplam puanların ortalaması 34,02 ve bu puanlara ilişkin standart sapmanın 23,43 olduğu tespit edilmiştir. Anlama düzeyinin değerlendirmesine göre, öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin ölçekten aldıkları toplam puanların ortalamasının oldukça düşük olduğu görülmektedir (Ort.: 34,02 < 50).

Öğrenme Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Seviyesine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin anlama düzeyleri sınıf seviyesine göre tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenme Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanı Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf Seviyesi	N	X	S	F	p
5. Sınıf	12	44,83	23,91	1,669	0,188
6. Sınıf	14	33,50	21,57		
7. Sınıf	11	32,90	10,34		
8. Sınıf	10	23	31,98		
Toplam	47	34,02	23,43		

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin anlama düzeylerinin sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p=0.188 > 0.05$). Bununla birlikte anlama puanı ortalamaları sınıf seviyesine göre incelenecek olursa, 5. sınıfların (Ort.:44) ortalamalarının tüm sınıf seviyesinden yüksekken en düşük 8. sınıfların (Ort.: 23) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar dikkate alınırса anlama düzeylerinin sınıf seviyesi arttıkça düştüğü sonucuna varılabilir.

Öğrenme Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin anlama düzeyleri cinsiyete göre t testi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenme Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre t testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	23	31,8	25,6	42,9	0,610	0,54
Erkek	24	36	21,4			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin anlama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p=0,54 > 0.05$). Bununla birlikte anlama puanı ortalamaları cinsiyet değişkenine göre incelenecek olursa, kızların anlama puanları (Ort.: 31,8) ve erkeklerin anlama puanları (Ort.: 36) ortalamasının oldukça altında kalmıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin anlama beceri düzeylerini incelemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada, öğrencilerin aldıkları anlama toplam puanların ortalamasının oldukça düşük olduğu görülmektedir (Ort.: 34,02 < 50). Bu durumda öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerde ortalamanın altında bir anlama düzeyinin varlığından söz etmek mümkündür. ABD'de Engelli Bireyler Eğitim Yasası'na (IDEA) (1997) göre özel öğrenme güçlüğü çeken bireyler yazılı veya sözlü dili, anlamada rol alan temel psikolojik süreçlerin birinde ya da daha fazlasında problemler yaşamaktadır. Shaywitz ve Shaywitz'e (2003), Sarıpınar'a (2006) ve Baydık'a (2011), göre ise bu bireyler okuma parçasını anlama, kompozisyon yazma gibi daha karmaşık dil becerileri gerektiğinde bunun üstesinden gelememektedirler.

Öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin anlama düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p=0.188 > 0.05$). Bununla birlikte anlama puanı ortalamaları sınıf seviyesine göre incelenecek olursa, sınıf seviyesi arttıkça anlama düzeyinin düştüğü sonucuna varılabilir. Bu durum, sınıf seviyesi arttıkça daha kapsamlı metinler ve sorularla karşılaşılmasına bağlanabilir. Barton'un (2002), bahsettiği gibi öğrenme güçlüğü çeken bireylerde zamanında müdahale edilmeyen anlama sorunları yetişkinlikte de devam etmekte, birey anlayabilmek için, aynı şeyi birden çok okumak zorunda kalabilmektedir.

Öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin anlama düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p=0,54 > 0.05$). Hem kızların anlama puanları hem de erkeklerin anlama puanları ortalamaları, genel ortalamasının oldukça altında kalmıştır. Baştuğ ve Keskin (2012) ve Başar (2004) çalışmalarında cinsiyet değişkeninin öğrencilerin anlama düzeyleri üzerinde farklılık yaratmadığı sonucuna varmışlardır. Shaywitz ve diğerleri (1990), çalışmasında öğrenme güçlüğü'nün bir alt boyutu olan disleksinin varlığının cinsiyete göre farklılaşmadığından bahsetmektedirler. Varlığı cinsiyete göre farklılaşmayan öğrenme güçlüğü anlama düzeyinde de farklılaşmamaktadır.

Öneriler:

- Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler zamanında tespit edilmeli ve yaşadığı güçlüklerin boyutları tespit edilerek gerekli eğitimler verilmelidir.
- Okuduğunu anlama boyutunda yaşanan güçlüklerle zamanında müdahaleler yapılmalıdır.
- Öğrenme güçlüğü konusunda toplumsal farkındalık yaratılmalı ve eğitsel tedaviler konusunda öğretmen ve öğretmen adayları bilgilendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Balcı, E. (2015). Amerika Birleşik Devletleri'nde disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Balcı, E. (2017). Disleksi: Tanımı, Sınıflandırması ve Belirtileri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 166-180.
- Barton, S. (2002). Warninng Signs of Dyslexia. 05.10.2016 tarihinde <https://bartonreading.com> adresinden alınmıştır.
- Başar, M. (2004). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinde Çeviri Metni Okuma Hızı ve Anlama İlişkisi.
- Baştuğ, M., & KESKİN, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi; Cilt: 13 Sayı: 3.*
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(162), 301-319.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- IDEA (1997). Individuals with Disabilities Education Improvement Act. 20 U. S. C. 1400 et seq. Sec. 602.
- Sarıpınar, E. G., (2006). *Özgül öğrenme güçlüğü: Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duysal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Shaywitz, S., Shaywitz, B., Fletcher, M. J., & Escobar, D. M. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls, *The Journal of the American Medical Association*, 264(8), 998-1002.
- Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). Dyslexia (Specific reading disability). *Language-cognition*, 24(5), 147-153.

FEN BİLİMLERİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİMİNDE BİLİMİN DOĞASI ALGISI ‘TESLA RÖPORTAJI ÖRNEĞİ’

Hakan Şevki AYVACI

Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, hsayvaci@gmail.com

Selenay YAMAÇLI

Trabzon Üniversitesi, selenay-3461@hotmail.com

Özet

Çağımızın gerektirdiği nitelikte ve donanımda bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Bu bağlamda bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmek çağa ayak uydurmanın ön şartı olarak görülebilir. Bilimsel okuryazar birey olabilmenin temel basamağı ise bilimin doğasını anlayabilmek ve kavrayabilmekten geçmektedir. Bilimin doğası kavramı fen bilimleri eğitimi literatürüne 20. yüzyılın başlarında girmiş ve o zamandan bu zamana pek çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. En yaygın olarak karşılaşılabileceğimiz tanım ise ‘... bilim tarihi, bilim felsefesi ve bilim sosyolojisi gibi bilimin sosyal yönünü inceleyen disiplinler ile psikoloji gibi disiplinlerin araştırmalarını birleştirerek, bilimin ne olduğunu, nasıl işlev gösterdiğini, bilim adamlarının oluşturduğu bilim toplumunun nasıl organize olduğunu, toplumun bilimi nasıl etkilediğini ve bilimsel gelişmelerden nasıl etkilendiğini anlamaya çalışan disiplinler arası bir çalışma alanı’ şeklinde. Göz önünde bulundurulan tanım doğrultusunda bilimin doğası kavramının Fen bilimleri eğitimindeki yeri ve öneminin farkına varılarak, bunun gerekliliği ile bilimsel okuryazar birey yetiştirmek nihai hedef olarak belirlenmiştir. Bilimin doğası kavramı yalnızca fen bilimleri dersi kapsamında değil okul öncesi eğitimden lisansüstü seviyelerde de önem taşımaktadır. Bu doğrultuda etkinliklere ve derslere yer verilmektedir. Literatür incelendiğinde ise yapılan çalışmalarda lisansüstü eğitim seviyelerinde bilimin doğası algısının çalışmalarına pek yer verilmediği genellikle ortaokul öğrencileri ve öğretmen adayları üzerinde çalışmaların var oluşu dikkat çekmektedir. Ayrıca bireylerin sahip oldukları bilimin doğasına ilişkin görüşlerin belirlenmesinde ilgili literatür incelendiğinde büyük bir oranda ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Oysaki bireysel farklılıklardan dolayı tek bir ölçek şekli bütün bireylere hitap etmeyebilir. Öğretim ortamlarında farklı ölçek değerlendirme yöntemlerinin kullanılması bireysel farklılıklar açısından daha eşit bir ölçek ortamı oluşturacağı için bilimin doğasına yönelik görüşlerin belirlenmesinde de aynı yaklaşım benimsenerek alternatif ölçek ve değerlendirme yollarının geliştirilmesi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iki gerekçe ile çalışmanın amacı fen bilimleri lisansüstü eğitiminde Bilimin Doğası ve Öğr. Yön. Etkinlik Tas. Dersini alan bireylerin dersten önce ve dersten sonra bilimin doğası algılarındaki değişimleri ‘Tesla ile röportaj’ etkinliği ile ortaya koymaktır. Bu kapsamda 2018-2019 eğitim öğretim yılında Trabzon Üniversitesinde Bilimin Doğası ve Öğr. Yön. Etkinlik Tas. dersini görmekte olan 7 kişi ile çalışma yürütülmüştür. Çalışmada gönüllülük esası güdülmüştür. Çalışma deneysel araştırma olarak ele alınmıştır. Dersten önce bireylerden ‘tesla yaşasaydı ona neler sormak isterdiniz ve size nasıl cevaplar vereceğini hayal ederdiniz?’ sorusuna yönelik bir röportaj yapmaları istenmiştir. Dönem sonu dersin ardından aynı röportajın tekrar edilmesi istenmiştir. Karşılaştırılan iki röportaj sonucunda bireylerin sordukları sorularda ve verdikleri cevaplardaki değişimlere bakılmıştır. Verilerin analizi için NVIVO-9 bilgisayar paket programı kullanılmıştır. Bilgisayar destekli nitel analiz programı olan NVIVO araştırmacının nodları belirli temalar altında bir araya toplamasına, yapılan işlemlerin gerektiğinde hızlıca tekrarlanmasına veya düzeltilmesine, elde edilen verilere istenildiği zaman ulaşılmasına, kodlar ve araştırmacının notları arasında ilişki kurmasına ve elde edilen verilerin model, matris, grafik veya rapor halinde özetlenmesine imkân veren bir programdır. Yapılan analiz sonucunda bireylerin dersten önceki bilimin doğası algıları ve kavram yanlışları ile dersten sonra yaptıkları röportajda oluşturdukları algılarındaki değişim ve kavram yanlışlarında belirli bir değişim göz önüne çıkmaktadır. Bireylerin oluşturdukları şemalar ve bilimin doğası unsurları dersten sonra netleşmiş ve belirgin hale dönüşmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel okuryazarlık, bilimin doğası, fen bilimleri yüksek lisans, bilimin doğası etkinliği.

GİRİŞ

2018 Fen Öğretim Programının vizyonu bilimsel (fen) okuryazar bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Fen okuryazar birey yetiştirebilmek öğretim programımızın başlıca hedefi iken göz ardı edebilmemiz mümkün gözükmemektedir. Literatür incelendiğinde fen okuryazarı bireyin tanımı bir çok çeşitli kaynaklar tarafından

tanımlanmıştır. Belirli başlı kavramlar altında toplanmaya çalışıldığında bilim okuryazarlığı kavramı “bilimsel düşünebilme becerisine sahip olma”, “bilimin doğasını ve onun kültürlerle olan ilişkisini anlama”, “bilimi ve uygulamalarını anlama” gibi kavramlardan oluşmaktadır. (Norris ve Phillips, 2003). Bilimsel okuryazarlığı anlayabilmenin temel taşlarından biri olarak bilimin doğasının anlaşılması tanımdan da anlaşıldığı gibi oldukça önem taşımaktadır. Bilimsel okuryazar bir birey ise, bilimin doğasını algılayarak, bilimsel süreç becerilerini geliştirerek bir bilim insanı gibi kendini yetiştirmektedir (MEB, 2005; Abd-El Khalick, 2001). Bilimsel okuryazar bir birey olabilmenin şartları arasında da bilimin doğasını algılamak ve bilimi bu şekilde sorgulayabilmek, gelişimine yardımcı olmak gerekmektedir. Bilimin doğasının unsurları öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu unsurlar bilimin deneysel olduğu, öznel boyutunun olduğu, hayal gücüne dayandığı, değişebileceği, toplumsal değerlerin bilimi etkilediği gözlem ve çıkarımın birbirinden farklı olduğu ve teori ve yasaların arasında farkların olduğudur (Lederman vd., 2002). Bu unsurların anlaşılması ve kavratılması için bilimsel araştırmaya yönelik etkinlikler ve bu etkinliklerde öğretmenin etkili rehberliği, öğrencilerin bilimin doğasını anlamalarına önemli katkılar sağlayabilir. (NRC, 2000; Lederman, 2007). Bu yüzden bilimin doğasını anlaşılır kılmak adına öğretmenlere düşen görevler fazladır.

Bilim ile eğitim iç içe geçmiş halkalara benzetilebilir. Bunları birbirinden ayırmak imkansız ve telafisi olmayan bir hata olacaktır. Fen eğitimi bilimi içine alan ve bilimle beslenen temel alanlardandır. Fen eğitiminde “Bilimin doğasını anlamak” mutlak ihtiyaç olarak kabul edilmektedir. (Lederman, 1992). Fen eğitiminde bilimin doğası Türkiye’de de son yıllarda araştırılan önemli bir alandır (Aksöz, Kaya, Erduran, Akgün, ve Taş, 2016; Aslan ve Taşar, 2013; Bilican, Özdemir, Yılmaz, ve Öztekin, 2014; Çakıroğlu, Doğan, Bilican, Çavuş, ve Arslan, 2009). Bilim yapabilen, çağdaş ve uygar toplumlar oluşturabilmek ve yetiştirdiğimiz bireyleri bu donanımlara sahip kılabilmek için bu alana eğilim git gide artmış ve artacaktır da.

Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda lisansüstü eğitim seviyelerinde bilimin doğası algısının çalışmalarına pek yer verilmediği genellikle ortaokul öğrencileri ve öğretmen adayları üzerinde çalışmaların var oluşu dikkat çekmektedir. Bilimin doğasına ilişkin görüşlerin belirlenmesinde ilgili literatür incelendiğinde büyük bir oranda ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Oysaki bireysel farklılıklardan dolayı tek bir ölçek şekli bütün bireylere hitap etmeyebilir. Öğretim ortamlarında farklı ölçek değerlendirme yöntemlerinin kullanılması bireysel farklılıklar açısından daha eşit bir ölçek ortamı oluşturacağı için bilimin doğasına yönelik görüşlerin belirlenmesinde de aynı yaklaşım benimsenerek alternatif ölçek ve değerlendirme yollarının geliştirilmesi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı fen bilimleri lisansüstü eğitiminde Bilimin Doğası ve Öğr. Yön. Etkinlik Tas. Dersini alan bireylerin dersten önce ve dersten sonra bilimin doğası algılarındaki değişimleri ‘Tesla ile röportaj’ etkinliği ile ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Varsayımları

1. Çalışma grubunun çalışma esnasında içtenlik ve objektiflikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma için seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Nitel yöntemle tasarlanmış araştırmalarda ele alınan konunun derin bir incelemeye ulaşma çabası vardır (Karataş, 2015). Nicel araştırmalara göre daha az kişiyle daha derinlemesine bir çalışma yürütülmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırmalar, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin uygulandığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.2. Evren ve Örneklem

2.2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Trabzon Üniversitesi Fen bilgisi eğitiminde yüksek lisans yapan ve Bilimin Doğası ve Öğr. Yön. Etkinlik Tas. Dersini alan 7 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2.2. Veri Toplama Araçları

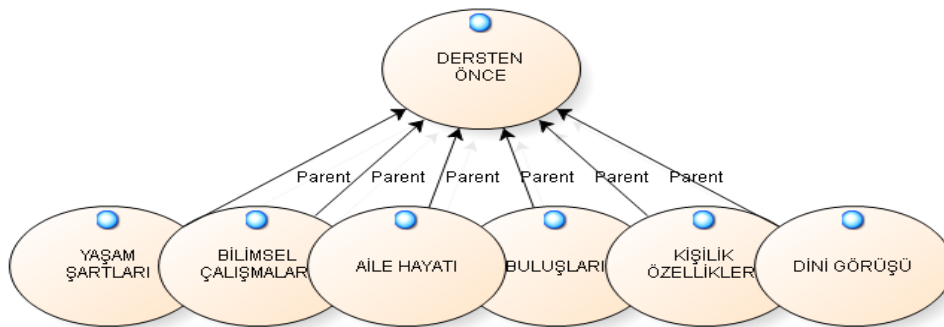
Veri toplama aracı olarak öğrencilerin kendi röportajlarını hazırlamaları istenmiştir. Veri toplama aracı ‘tesla ile yaptıkları röportajlardır’

2.2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde nitel veri analizi kapsamında içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizinde amaç verilerin belirli kavramlar çerçevesinde toplanarak açıklanmaya çalışılmasıdır. Veriler analiz edilirken, daha detaylı ve kapsamlı bir inceleme gerektiren ve birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirme ve düzenlemeyi içeren nitel araştırmalarda kullanılan en yaygın yöntem içerik analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Verilerin analizi sırasında NVİVO-9 bilgisayar paket programından faydalanılmıştır. Program kullanarak analizlerin yapılması, araştırmacının verileri benimsenmesinin sağlanması bakımından araştırmanın güvenilirliği artıran bir durum olarak belirtilmiştir (Kuş, 2007). Bilgisayar destekli nitel analiz programı olan NVİVO araştırmacının nodları belirli temalar altında bir araya getirmesine, çok sayıda örneklem verisini karşılaştırmasına, yapılan işlemlerin gerektiğinde hızlıca tekrarlanmasına veya düzeltilmesine, elde edilen sonuçlara istenildiği zaman ulaşılmasına, kodlar ve araştırmacının notları arasında ilişki kurmasına ve elde edilen verilerin model, matris, grafik veya rapor halinde özetlenmesine imkân veren bir programdır (Kaya ve Bacanak, 2013).

BULGULAR



Tablo 1. Dönem başı oluşturulan röportajlar

Ö3:

Hayatınız boyunca aileniz ya da yolcularınız size destek verdi mi?

Babam papazdı benimde kendisi gibi papaz olmamı istiyordu ama ben mühendis olmak istiyordum annemin desteği ile fizik ve matematik bilgimi ilerleterek üniversiteye kayıt yaptırdım. Küçük yaşta abimi kaybettim. Bir süre psikolojim bozuldu yine de çalışmayı bırakmadan projelerime devam ettim.

Ö6:

Neden insanlarla konuşmak sizin için bu kadar zor ?

Kusura bakmayın küçük yaşta abimi kaybettim ve halen bu durumu kabullenemiyorum. İnsanlarla konuşmak istemiyor kendimi odaya kapatıyorum kalan zamanlarımı da çalışmakla geçiriyorum.

Ö5:

Sayın tesla dini düşüncenizi merak ediyorum. Biraz bahseder misiniz?

Şöyle söylebilirim. Kutsal kitapları okuyup anlamayan dindar , okuyup anlayan ateist olur. Birinin Tanrı dediğine diğeri fizik prensibi der. Yaratılış sonsuzdur. Sonsuzu yaratan bir şey olmalı.

Ö1:

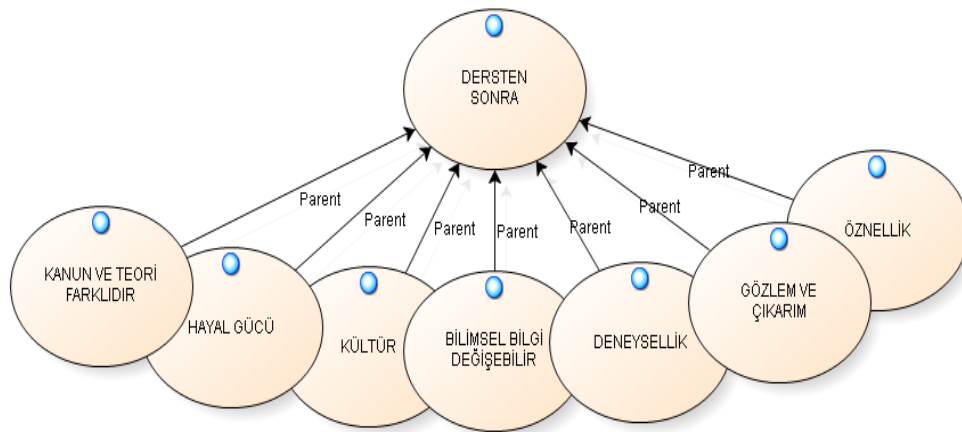
Teşekkür ederim sayın tesla. Beni utandırdınız yine de bu kadar yakışıklı ve zeki bir insanın niçin evlenmediğini merak ediyorum.

Bekar olmamın bilimsel yeteneklerime yardımcı olduğunu düşünüyorum bazen evlenmeyerek işim uğruna çok büyük fedakarlık bulunmuşum hissine kapılıyorum ama bu gerekliydi çünkü icadın sırrı yalnızlıktır.

Ö7:

Vejeteryan olduğunuz söyleniyor. Doğru mu?

Evet doğru. Kişisel sorulara geçtiğimize göre bu röportaja son verme vakti geldi demektir. Hoşçakalın, gitmem gerek.



Tablo 2. Dönem sonu oluşturulan röportajlar

Ö4:

Gözlem ve çıkarım aynı şey değil miydi?

Gözlem ve çıkarım aynı şey değildir. Gözlemler duyularımızla doğrudan edindiğimiz açıklamalarken çıkarımlara doğrudan erişemeyiz.

Ö1:

Sayın Tesla yapmış olduğunuz birçok çalışma var yarın bir gün biri çıkıp herhangi bir çalışmanız hakkında eksik ya da yanlış olduğunu söylese nasıl tepki verirsiniz?

Yapmış olduğum çalışmalar bilimseldir ama bu onların mutlak doğru olduğunu göstermez yeni delillerin elde edilmesiyle yapmış olduğum bilimsel bilgilerin analizleri değişebilir. Nitekim günümüze kadar bir çok bilimsel bilgi değişip yenilenmiştir. Bunlar benim çalışmalarım da olabilir

Ö6:

Çıkarım yaparken eldeki verilerin çokluğundan söz ettiniz bu veriler ne tür yollarla elde edilen verilerdir sayın Tesla?

Elbette ki alelade kaynaklardan geliş güzel şeylerden elde edilen verilerin bilimde işi yoktur. Bilimsel bilgilerin büyük çoğunluğu özellikle fen bilimleri ‘deneysel yolla’ elde edilen verileri kullanır. Bilimsel bilginin deneysel olduğunu size rahatlıkla söyleyebilirim.

Ö3:

Bize yasalar ve teorilerden biraz bahseder misiniz?

Bakın küçük hanım; eğer ‘teoriler yasalara dönüşür mü?’ deseydiniz işte o zaman sizi kovabilirdim. Farklı amaçları olan bilgi türleridir bunlar. İnsanların bunu karıştırmasına anlam veremiyorum. Yasalar gözlenen doğa olayları hakkında genellemeler yaparlar. Bu genellemeleri açıklamayı düşünmezler. Bunlar yasaların değil teorilerin amaçladığı bir şeydir. Teoriler bu genellemeleri açıklamaya çalışırlar. Ha bir de şu var... görüyorum ki bazı insanlar teorilerin kesinliğe ulaşabileceğini sanıyorlarmış. Yanılıyorlar. Bilmeliler ki, eğer teoriler ispatlanabiliyor olsalardı adlarına teori demezlerdi.

Ö5:

Radyo dalgalarını uzaya göndermeniz gibi pek çok çalışmanızı gizli yürütmüşsünüz bunun nedeni nedir?

Çünkü bazı bilimsel çalışmalara yaşadığım çevrenin hazır olmadığını düşünüyorum. İlerde insanlar bu tür deneyleri olağan karşılayacaklar. Fakat günümüzde bazı kültürel yaklaşımlar ve korkular bilimsel çalışmaları kesintiye uğratabilir.

TARTIŞMA-SONUÇ-ÖNERİLER

Lisans üstü seviyesindeki öğrencilerin dönem başı ve dönem sonunda yaptıkları röportajlar karşılaştırıldıklarında dersten önce öğrencilerin Tesla ile yaptıkları konuşmaların daha kişisel özelliklerini merak etme, daha magazinsel sorulara yönelme eğilimleri gözlemlenmiştir. Tesla’nın bilime bakış açısı sorgulanmamış, bilimini hangi temellerle devam ettirdiği vb. konular askıya alınmıştır.

Dönem sonu röportajların da ise gözle görülür farklılar ortaya çıkmıştır. Bilimin doğasının temel kavramlarını röportajlarına entegre etmişlerdir. Bilim insanlarının bilimsel çalışmalarının hayal gücünden, kültürden etkilendiğini; bilimsel bilginin zamanla değişebilirliği; deneyselliği, gözlem ve çıkarımın, kanun teori arasındaki farklıları vurgulamaya çalışmışlardır.

Bu farklılıkların ortaya çıkış sebepleri elbette ki derste aldıkları eğitim ve etkinliklerden kaynaklanmaktadır. Öğrencilere verilen eğitim onların etkinliklerine soru sormalarına ve merak ettikleri alanların değişmesine neden olmuş ve araştırmalarını yaptıkları yönelimleri etkilemiştir. Gözlenen bu değişiklikler göz önünde bulundurulmalı ve bilimin doğasına yönelik derslerin ve etkinliklerin öneminin farkına varılmalı.

NVİVO-9 programıyla yapılan içerik analizi sonucunda oluşan nodlar göstermektedir ki Bilimin Doğası ve Öğr. Yön. Etkinlik Tas dersinde yürütülen etkinlikler ve çalışmalar öğrencilerin bilimin doğasına yönelik etkinlik oluşturmada, etkinliklere bilimin doğası kavramlarını dahil etmede ve bu süreci yönetmede etkinliğini arttırmıştır. Benzer bir çalışmada da değinildiği gibi öğretmen yetiştirme programlarındaki bilim derslerinde sürekli olarak bilimin doğası konularına değinilmeli, öğrencilerin bilim konusundaki görüşlerine alternatifler sunulmalı ve bunlar çeşitli öğretim aktiviteleriyle desteklenmelidir (Akerson ve diğerleri, 2006; Schwarzh ve diğerleri, 2007). Alan yazınında da bilimin doğası etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini artırdığını destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Arslan, 1995; Carey ve ark., 1989; Brickhouse et al. 2000; Shiibeci and Murcia, 2000; Roberts, 2001; Rivas, 2003; Can, 2007; Bağcı-Kılıç ve ark. 2007).

- Öğrencilerin düşüncelerini test etmeleri için; gözlem yapma, veri toplanma, analiz etme, çıkarımda bulunma ve yorumlamayı kapsayan etkinlikler yapılabilir.
- Öğrencilerin bilimsel düşünme yeteneklerinin gelişimine katkıda bulunmak için merak ettikleri konularda “Neden? Nasıl?” gibi sorularla ilginç sonuçlar veren basit gözlem ve deneyler yapmaya yönlendirilebilir.
- Lisans, lise öğretimi, ortaokul, ilkokul hatta anaokulu seviyelerinde düzeylerine uygun benzer dersler ve etkinlikler tasarlanabilir ve yürütülebilir.
- Öğrenciler, bilimin bugün bile tam olarak açıklayamadığı çok çeşitli soruların olduğunu bilmelidirler.
- Bilimsel bilginin onu ortaya koyan insandan bağımsız gerçekler olmadığı, bilimsel bilginin gelişiminde bilim adamlarının yaratıcılık ve hayal gücünün de önemli rol oynadığının bilincine varmalıdırlar

KAYNAKÇA

- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. and Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: making the unnatural natural. *Science Education*, 82(4), 417-436.
- Arslan, A. (1995). İlkokul öğrencilerinde gözlenen bilimsel beceriler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst. Ankara.
- Bagcı-Kılıç, G. (2006). Yeni yaklaşımlar ışığında ilköğretim bilim öğretimi. Morpa yayıncılık, Yayıncılık Matbaası, İstanbul.
- Can, B , Pekmez, E . (2010). Bilimin Doğası Etkinliklerinin İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin Geliştirilmesindeki Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (27), 113-123.
- Küçük ,M. (2006). Bilimin doğasını ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trabzon.
- Carey, S. and Evans, R. (1989). An experiment is when you try it and see if it works: a study of grade 7 students' understanding of the construction of scientific knowledge. *International Journal of Science Education*, 11 514-529.

- Brickhouse, N.W., Dagher, Z.R., Letts, W.J. and Shipman, H.L. (2000). Diversity of students' views about evidence, theory, and the interface between science and religion in an astronomy course. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 4 340-362.
- Roberts, R. (2001).Procedural understanding in biology: the thinking behind the doing. *The Journal of Biological Education*, 35(3),113.
- Shiibeci, R.A., Murcia, K. (2000). Science is about fact or is it? *Journal of College Science Teaching*, 29(3), 205-209.
- Rivas, M.G.(2003). The nature of science and preservice elementary teacher: change in understanding and practice, *Basılmamış Doktora Tezi*, University of California
- Bilican, K., Özdem-Yılmaz, Y., ve Öztekin, C. (2014). Tracking the footprints of nature of science in the path of learning how to teach it. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(6), 595-608.
- Akerson, V., Morrison, J., & McDuffie, A. (2006). One course is not enough: Preservice elementary teachers' retention of improved views of nature of science, *Journal of Research in Science Teaching*, 43(2), 194-213.
- Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. Abell, S. & Lederman, N. (Eds.) *Handbook of Research on Science Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Aksöz, B., Kaya, E., Erduran, S., Akgün, S., ve Taş, T. (2016). Pre-service science teachers' perceptions of the nature of science: An investigation based on the Family Resemblance Approach. III. International Eurasian Educational Research Congress, Muğla, Türkiye.
- Aslan, O., ve Taşar, M. F. (2013). How do science teachers view and teach the nature of science? A classroom investigation, *Education and Science*, 38(167), 65-80.
- Schwartz, R.S., Akom, G., Skjold, B., Hong, H. H., Kagumba, R. & Huang, F. (2007). A change in perspective: Science education graduate students' reflections on learning about NOS. Paper presented at the international meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, LA. April 15-18, 2007.
- http://homepages.wmich.edu/~rschwartz/docs/A_change_in_perspectivearst07schwartz.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Kaya, M., Bacanak, A. (2013). Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Düşünceleri: Fen Okuryazarı Birey Yetiştirmede Öğretmenin Yeri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2013) 209-228.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN BİLİMSEL OKURYAZARLIK ALGILARININ İNCELENMESİ

Hakan Şevki AYVACI

Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, hsayvaci@gmail.com

Selenay YAMAÇLI

Trabzon Üniversitesi, selenay-3461@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel okuryazarlık hakkında algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bilimsel okuryazarlık üzerine yapılan çalışmaların mevcut olduğu görülmüş ancak çalışmalar nicel analiz yöntemleri ile ortaya konuşmuştur. Bu çalışma nitel bir çalışma olarak yürütülmüş ve öğretmenlere açık uçlu 10 madde yönlendirilerek çağrışımlarını yazmaları beklenmiştir. Ardından elde edilen veriler NVİVO-9 programında analiz edilerek yorumlanması sağlanmıştır. Araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin temel düzeyde bilimsel okur yazarlıkları olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel okur yazarlık, bilimin doğası, bilim

GİRİŞ

Bilgiyi kullanabilen, bilgiyi bir ürün olarak elde edip faydalarının farkında olan bireyler yetiştirmek çağımızın gerektirdiği bir zorundalık olmuştur. Bilim ve teknoloji çağında, bilgiyi üreten bilgiye ulaşan ve bilgiyi kullanan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. (Balım, Taşkoyan, 2007). Bu kapsamda bilim insanların, çalışmalarını anlayabilmek, yorumlayabilmek ve güncel bilgileri takip edebilmek bilimsel okuryazar olmakla mümkündür. (Tunç Şahin, Say, 2010). Norris ve Philips (2003) bilim okuryazarlığı kavramını yürüttükleri çalışmalar sonucunda tek bir çatı altında toplamak için uğraşmışlardır. Bu kavramsal çatının altına; “bilimsel düşünebilme becerisine sahip olma”, “bilimin doğasını ve onun kültürlerle olan ilişkisini anlama”, “bilimi ve uygulamalarını anlama” gibi kavramları eklediler. (Norris ve Phillips, 2003). Ulusal Fen Eğitimi Standartları kapsamında ise bilimsel okuryazarlık; bireysel kararlar alabilme, toplumsal ve kültürel faaliyetlere katılabilme, ekonomik üretkenlik için gerekli olan bilimsel kavramları ve süreçleri anlayabilme, kavrayabilme olarak gösterilmiştir. Bilimsel okuryazarlığın açıklanması ve öneminin farkına varılmasının bir sonucu olarak birçok eğitim sisteminde köklü değişikliklere gidilerek bilimsel okuryazar birey yetiştirmek ve geliştirmek nihai hedef olarak belirlenmiştir ve öğretim programlarının başlıca hedeflerinden biri olmuştur (AAAS, 1990; NGSS, 2013; NRC, 1996; MEB, 2005, 2013, 2018). 2005 yılındaki MEB Fen ve Teknoloji Öğretim Programı’nda öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Fen ve teknoloji okuryazarı olan bir birey, bilimin ve bilimsel bilginin doğasını, temel fen kavramı, ilke, yasa ve kuramlarını anlayarak uygun şekillerde kullanarak fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki etkileşimi anladığı ifade edilmektedir (MEB,2005). 2013 yılında yayımlanan İlk okul ve Orta okul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda; Fen ve Teknoloji dersinin adı Fen Bilimleri olarak değiştirilmiştir. Programın ve dersin vizyonu aynı kalarak tüm öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin temel bilgilere ve doğal çevrenin keşfine yönelik bilimsel süreç becerilerine sahip; sosyal ve teknolojik değişim ve dönüşümlerin fen ve doğa ile olan ilişkisini kavrayabilen fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin kazanacağı davranış alanları bilgi, beceri, duyuş ve fen-teknoloji-toplum-çevre olarak dört alana ayrılarak bilimin doğasına fen teknoloji-toplum-çevre alanı altında yer verilmiştir(MEB, 2013). 2018 de değiştirilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim programında da vizyonu aynı kalarak; Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri

de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır.(MEB,2018).Bilim eğitimi programları ile öğrenciler özelde bilim eğitiminin ilk aşamalarını; genelde ise temel bilimsel okuryazarlık becerilerini kazanmaya çalışırlar (Driver ve diğ. 1996). Bununla birlikte bilimin doğasının öğretimi ile fen eğitiminde bilgiye ulaşmayı ve bu bilgiyi günlük yaşamda kullanabilmeyi öğretmek hedeflenmektedir. Bilim okuryazarlığının önemli unsurlarından biri olan bilimin doğasının öğretimi bu nedenle fen eğitiminin temel amaçlarından biri haline gelmiştir (MEB, 2005,2013 ve 2018).

Eğitim öğretim programlarındaki tüm bu değişiklikler ve vurgular öğretmenlere büyük görev ve sorumluluk yüklemektedir. Bu bağlamda öğretmenler tarafından bilimin doğasının ve tabi ki bilimsel okuryazarlığın anlaşılamamış olması öğrencilerin bilime ve gelişen teknolojiye adapte olmasına karşı ilgilerini ve bakış açılarını büyük ölçüde etkilemektedir. Lederman (2007) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bilimin doğası görüşlerinin seviyesi ile onların fen eğitimleri arasındaki kritik ilişkiyi göstermiştir. Lederman (2007)’a göre K-12 öğrencileri yeterli seviyede bilimin doğası görüşüne sahip değildir ve bu görüşü yapılan pek çok çalışma da desteklemektedir (Dogan ve Abd-ElKhalick, 2008; Kang, Scharmann ve Noh, 2005; Martin-Dunlop ve Hodum, 2009; Urhahne, Kremer ve Juergen Mayer, 2010). Bu durumun başlıca sebebi fen programlarındaki eksiklerden ziyade öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki kavram yanlışlarıdır (Lederman, 2007). Buna eş değer olarak bilimsel okuryazarlık, öğretmenin bilmesi gereken konu alan bilgisinin bir parçası olarak düşünülebilir. Abd-El Khalick (2012) tarafından yapılan çalışmada yapılan eğitim yeniliklerine ve öğretmen eğitimlerine karşın öğrencilerin yetersiz seviyede olan bilimin doğası görüşlerinin gelişmediğine dikkat çekilmiştir. Bu duruma farklı bir bakış açısı getirmek için Abd-El Khalick (2012) “bilimin doğası ile öğretim” ve “bilimin doğası hakkında öğretim” terimlerini derinlemesine incelemiştir. Bu irdeleme sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası görüşlerinin gelişmesinin ikili bir fayda sağlayacağı sonucuna varılmıştır. Ayrıca etkili bir bilimin doğası öğretimi için öğretmenlerin konu alan hâkimiyetleri ve öğretmenlerin kavram yanlışlarının öğrencinin öğrenmesine yansımaları tartışılmıştır (Abd-El Khalick, 2012). Fen bilimleri müfredatına entegre olarak bilimin doğasını öğretme yolları ve yaklaşımları fen bilimleri dersi öğretmenlerine kazandırılmalıdır (Lederman, 2007).

Literatür taraması sonucunda yapılan çalışmaların genellikle öğrenci ve öğretmen adayı boyutunda olduğu gözlenmektedir. Fakat fen öğreten ve öğrencilere bilişsel okuryazarlıklarının oluşmasını ve arttırılmasını sağlayan öğretmenlerdir. Araştırılan çalışmalara bakıldığında fen bilimleri öğretmenleri ile yürütülen çalışmaların nicel araştırma yöntemlerinin esasları ile yürütülmesi göz önüne çıkmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel okuryazarlık algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın örneklemi, Trabzon iline bağlı MEB ait ilkokul ve ortaokullarda 2018-2019 eğitim-öğretim dönemlerinde öğretmenlik yapan fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

3. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin çalışma esnasında ölçekte yer alan maddelere içtenlik ve objektiflikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

4. Araştırma için seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Nitel yöntemle tasarlanmış araştırmalarda ele alınan konunun derin bir incelemeye ulaşma çabası vardır (Karataş, 2015). Betimsel araştırma yöntemlerinden örnek olay yöntemi tercih edilerek veri toplanmış ve örneklem seçilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

2.2.1. Evren

Araştırmanın evreni Trabzon ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim okullarında 2018–2019 eğitim-öğretim yılında eğitim-öğretim veren fen bilimleri öğretmenlerinden oluşmaktadır.

2.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Trabzon ili MEB'e bağlı ortaöğretim okullarından seçilmiştir. Bu okullardan seçilen 20 fen bilimleri öğretmeni üzerinde çalışma yapılmıştır.

2.2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form araştırma koşullarına uygun olarak, ek soru sorma, soruların yerini değiştirme, sorulara ilişkin olarak ayrıntılı açıklama yapma olanağı sağlar (Çepni, 2010). Araştırmada literatür taraması sonucu bulunan anahtar kelimelerden araştırmanın amacına uygun olan kelimeler belirlenmiştir, aynı zamanda araştırmanın konusuna uygun çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiş ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu alanında uzman 5 kişiye danışılarak geliştirilmiş ve yorumlar alınmıştır. Ardından dil geçerliliğinin sağlanması ve anlaşılabilirliğini gözden geçirmek için 1 tane dil uzmanına danışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Geliştirilen ölçek 5 kişilik hakemler kurulu oluşturularak öğretmenlere soruların anlaşılabilirliği ve geliştirilebilirliği hakkında danışılarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Tüm çalışmaların ardından yarı yapılandırılmış formda yer alan soruların esas alınarak oluşturulduğu anahtar kelimeler aşağıdaki gibidir;

-Anahtar kelimeler: Fen Eğitimi, Fen Okuryazarlığı, Bilimin Doğası, Bilimsel okuryazarlık (Kılıç, Haymana ve Bozıymaz, 2008)

-Anahtar kelimeler: Bilim, Bilimsel Bilgi, Bilimsel Okuryazarlık, Bilimin Doğası, Öğretmen Görüşleri (Aslan, Yalçın ve Taşar 2009).

-Anahtar kelimeler: Fen ve teknoloji programı, bilim okuryazarlığı, bilimsel süreç becerileri, yaratıcılık, analitik düşünme, eleştirel düşünme (Şimşek Lacin, 2010)

Ankette incelenen boyutlar şu şekildedir;

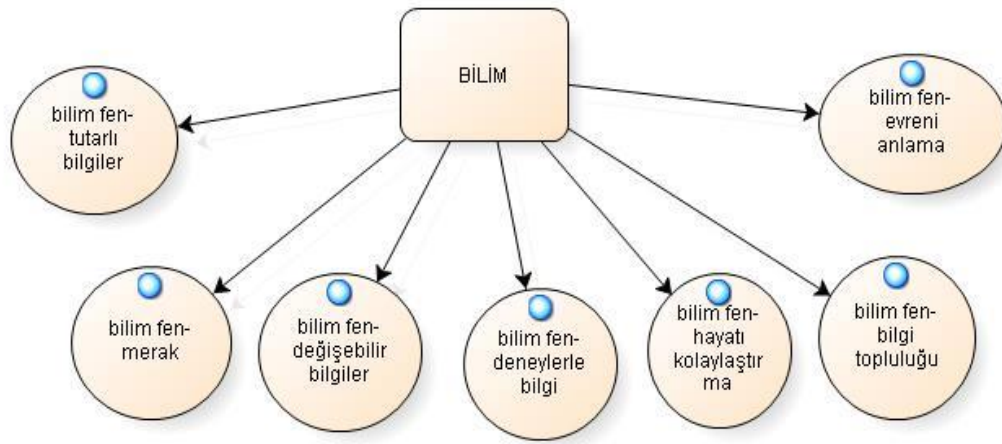
Bilimin tanımı, Bilimsel bilginin tanımı , Bilimsel okuryazarlığın tanımı, Bilimsel okuryazar bireyin tanımı, Teknolojinin tanımı , 21. Yüzyıl becerilerinin tanımı, Eleştirel düşünmenin tanımı, Analitik düşünmenin tanımı, Yaratıcılık kavramının tanımı, Hayal gücünün tanımı

2.2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde nitel veri analizi kapsamında içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizinde amaç verilerin belirli kavramlar çerçevesinde toplanarak açıklanmaya çalışılmasıdır. Verilerin analizi sırasında NVİVO-9 bilgisayar paket programından faydalanılmıştır. Program kullanarak analizlerin yapılması, araştırmacının verileri benimsenmesinin sağlanması bakımından araştırmanın güvenilirliği artıran bir durum olarak belirtilmiştir (Kuş, 2007).

BULGULAR

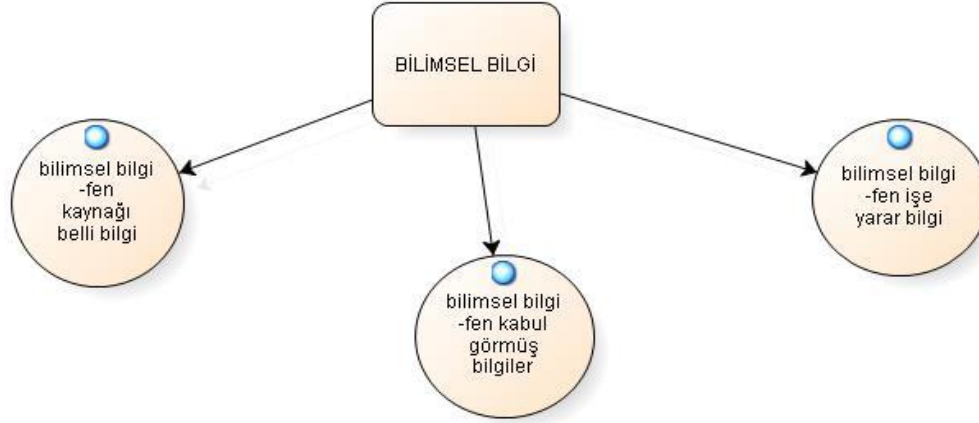
Tablo 1. Fen bilimleri öğretmenlerinin bilim algıları



Tablo 1’de gösterildiği gibi öğretmenlerin bilim algıları yedi alt grupta toplanabilmektedir. Öğretmenlerin bazıları bilimi bilgi olarak görürken bazıları ise hayatta işimize yarayan, evreni anlama gayreti gibi daha geniş kapsamlı bir kavram olarak yorumlamışlardır. Aşağıda fen bilimleri öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan bir kısmı örnek olarak verilmiştir;

- **F7:** Yöntem ve deneylerle gerçeğe ya da gerçeğe yakın sonuçlara ulaşmaktır. Yaşadığı evreni merak etmektir. Merak ettiği sürece bilime hizmet edebilir.
- **F8:** Her zaman her yerde geçerliliği olan bilgilerdir çünkü bir takım deney ve yöntemler kullanılarak elde edilen tutarlılıktır
- **F18:** Deney gibi yöntemlerle elde edilen mantığa dayalı bilgi edinme çünkü tahminlere ağıttır denemeden bilmek yoktur.
- **F20:** Bilimsel yöntemlerle bilgi edinme süreci çünkü bilim bilme merakından kaynaklanır.

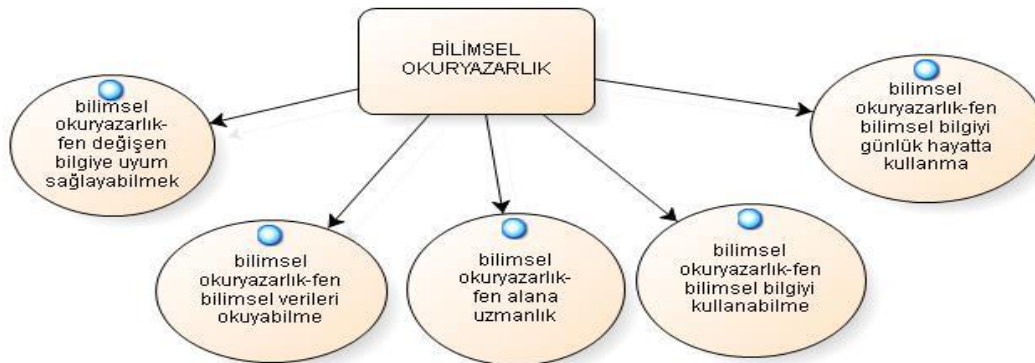
Tablo 2. Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel bilgi algıları



Tablo 2’de görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel bilgiye verdikleri cevaplar üç ana başlık altında toplanabilmektedir. Öğretmenlerimiz kaynağı ve kabul görmüş bilgilerin yanı sıra işe yarar tüm bilgileri de bilimsel bilgi olarak nitelendirmiştir. Aşağıda fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel bilgiye verdikleri cevapların bir kısmı örnek olarak verilmiştir;

- **F3:** Bilimsel çalışmalar sonucu elde edilen ve güçlü kaynaklara dayalı bilgiler diyebiliriz. Çünkü daha öncesinde kabul ettiğimiz bilgilerin bazıları günümüzde çürüdüğü için kullanılmamaktadır
- **F12:** Aksi ispatlanana kadar herkes tarafından doğru kabul edilen bilgidir. Bilimsel bilgiler araştırmalar sonucu ulaşıldığından doğrudur. Zamanla değişebilir gelişebilir. Her dönem toplumdaki insan profili özellikleri değiştiğinden toplumun ihtiyaçları değiştiğinden kültür farkından dolayı bilimsel bilgi değişebilir
- **F9:** Özne yargılardan uzak olan herkes tarafından kabul görmüş yargılardır çünkü bilimsel bilgi esas alınarak dersler işlenir kitaplar oluşturulur.

Tablo 3. Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel okuryazarlık algıları

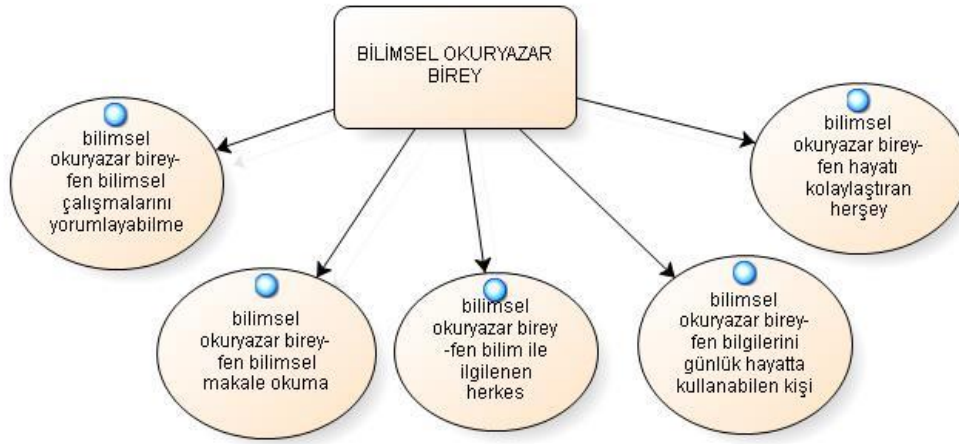


Tablo 3’de görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel okuryazarlık algıları beş ana başlık altında toplanabilmektedir. Öğretmenlerimiz bilimsel bilgileri kullanma, anlama, uyum

sağlayabilme çerçevesinde nitelendirmiştir. Aşağıda fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel okuryazarlığa verdikleri cevapların bir kısmı örnek olarak verilmiştir;

- **F1:** Bilimsel bilgiyi kullanabilme, problemi tanıyıp bilimsel yöntemlerle sonucuna varabilme bilgisidir.
- **F3:** Bilimsel çalışmaları takip edebilme ve anlayabilmedir. bu çalışmaları tartışmak sorgulamak açıklamak diyebiliriz. Bilimsel okuryazarlık önemlidir.bu sayede bilimin gelişimine katkı sağlanacaktır.
- **F13:** Bilime dayalı bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi fen bilimlerinin günlük hayatımızdaki yeridir. Bilimin hayatımızdaki yeridir.
- **F:18** Fen eğitiminin önemli amaçları arasında yer alır. Kişinin karşılaştığı problemleri bilimsel işlemler kullanarak çözmeye çalışmasıdır.

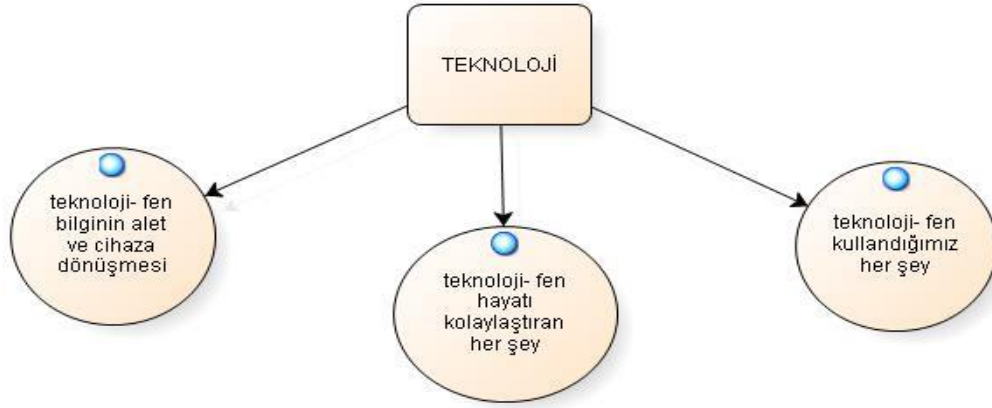
Tablo 4. Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel okuryazar birey algıları



Tablo 4’de görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel okuryazar birey sorusuna verdikleri cevaplar beş nod altında toplanabilmıştır. Öğretmenlerimiz bilimsel çalışmalar yapma, makale okuma, bilim ile ilgilenme, fen bilgilerini kullanabilme, hayatı kolaylaştıran her şey olarak sınıflandırmışlardır. Aşağıda fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel okuryazar birey sorusuna verdikleri cevapların bir kısmı örnek olarak verilmiştir;

- **F13:** Öğrendiğini günlük hayata aktarabilen bireylerdir. Ezberci olmayan hayatın içinde yaşanan her şeyi görebilen bilime dayandıran bireylerdir.
- **F15:** Günlük yaşamda karşılaştığı problemler üzerinden daha kolay gelebilir. Bu beceriyi kazanan öğrenci öğrendiklerini günlük hayatta uygulayabilir

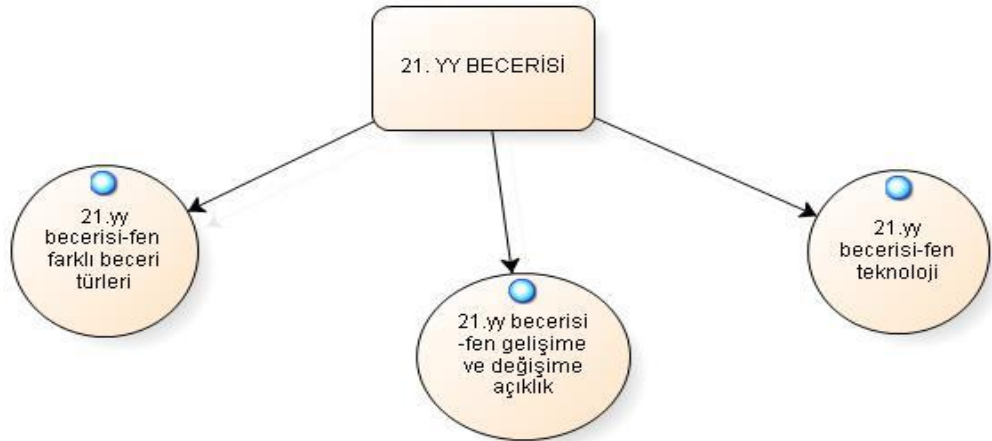
Tablo 5. Fen bilimleri öğretmenlerin teknoloji algıları



Tablo 5’de görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji dendiğinde verdikleri cevaplar üç ana başlık altında toplanabilmektedir. Öğretmenlerimiz bilginin kullanılarak oluşturulan her şeyi, hayatımızı kolaylaştıran her şeyi ve kullandığımız her şeyi teknoloji olarak nitelendirmişlerdir. Aşağıda fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji sorusuna verdikleri cevapların bir kısmı örnek olarak verilmiştir;

- **F1:** Farklı yöntem ve teknikler kullanarak tasarlanan ve sürekli gelişim içinde olan alet ve cihazlar
- **F3:** Bilimin bir ürünüdür bilimle beraber hareket eder. Çünkü günümüzde kullandığımız çoğu araç bilimin gelişimi ile oluştu. Telefon şuan teknolojidir öncesinde ise bilim vardır. Sonuç olarak bilimin gelişimi ile teknoloji gelişiyor
- **F19:** Bilimsel bilgilerin teknik bilgiler ile birleşmesi ile ortaya çıkan bir alandır teknolojinin gelişmesi bilimsel bilgilere dayanır

Tablo 6. Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. Yy. algıları

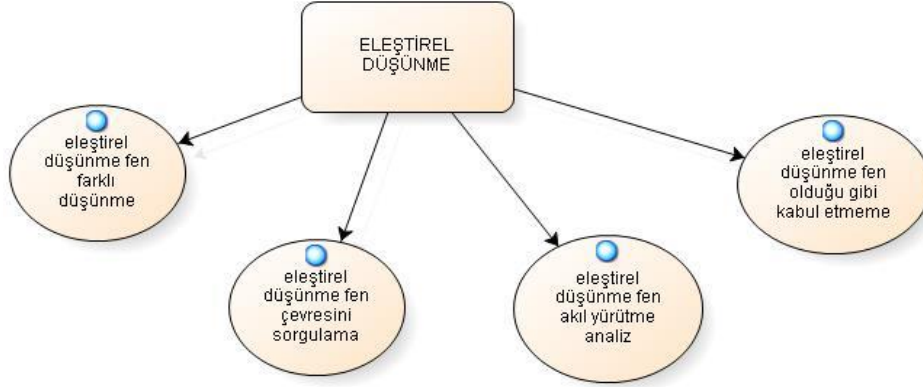


Tablo 6’de görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin 21. Yüzyıl becerisi algıları şekilde görüldüğü gibidir. Verdikleri cevaplar üç ana başlık altında toplanabilmektedir. Öğretmenlerimiz farklı beceri türleri, değişime ve gelişime açıklık, teknoloji olarak nitelendirme apışlardır. Aşağıda fen bilimleri öğretmenlerinin 21. Yüzyıl becerisine verdikleri cevapların bir kısmı örnek olarak verilmiştir;

F8: Gelecekle birlikte değişen dünyada bireylerin ihtiyaçlarının ne olduğunu tespit edilip giderilmesi ile ilgili çalışmalar. Yenilikçi fikirlerle birlikte insanların kendini yenilemesi çağa ayak uydurması gerekmektedir

- **F9:** Farklı düşünebilen Bilgiyi teknolojiye dönüştürebilen çağımızın ihtiyacı olan becerilerdir çünkü toplumlar gelişim için rekabet içindedir.

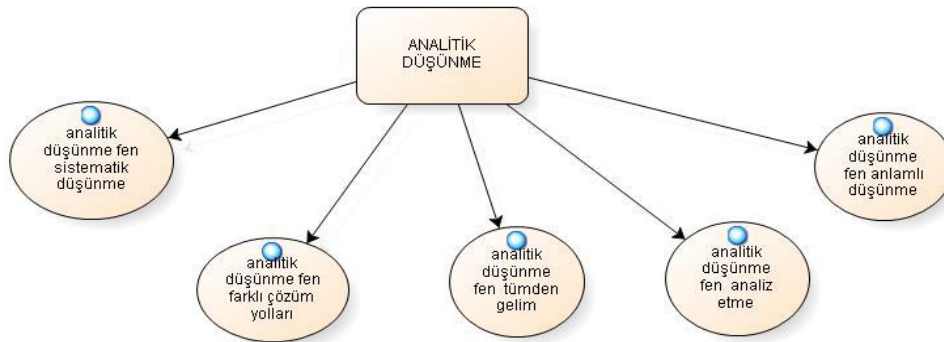
Tablo 7. Fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünme algıları



Tablo 7’de görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünme hakkındaki yorumları şekilde gibidir. Eleştirel düşünmeyi, farklı düşünme, çevreyi sorgulama, akıl yürütme, olduğu gibi kabul etmeme olarak değerlendirmişlerdir. Aşağıda fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünmeye verdikleri cevapların bir kısmı örnek olarak verilmiştir;

- **F3:** Ortaya atılan bir fikri, bilgiyi olduğu gibi kabul etmemektir. Bu sayede bilginin doğruluğu attırmaya yönelik çalışmalar yapılır. Bilim gelişir.
- **F6:** Öğrendiği bilgiyi sorgulamak araştırmak ve yeni bilgiler öğrenmektir. Günümüzde doğru olduğunu sandığımız çok fazla yanlış bilgiler mevcut
- **F18:** Sorgulayıcıdır. Akıl yürüterek zihinsel süreçlerden oluşan düşünme biçimi diyebiliriz.

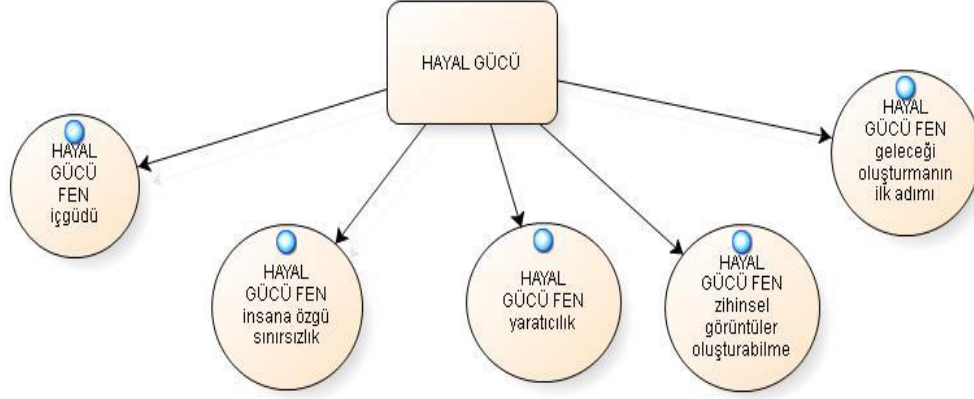
Tablo 8: Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Analitik Düşünme Algıları



Tablo 8’de görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin analitik düşünme algıları şekilde gibidir. Öğretmenlerimiz sistematik düşünme, farklı çözüm yolları, tümden gelim, analiz etme, anlamlı düşünme olarak yorumlamışlardır. Aşağıda fen bilimleri öğretmenlerinin analitik düşünme sorusuna verdikleri cevapların bir kısmı örnek olarak verilmiştir;

- **F5:** Bir şeyi başarmak için geçeceğimiz tüm aşamaları belirlemek Bütün olasılıkları hesaplayabilme ve ona göre hareket edebilmektir.
- **F8:** Bir problemi çözmek için bilgileri ayrıştırarak sorunu oluşturan öğeleri ayıklayıp sonuca varmak. Analitik düşünme becerisi bireyi daha başarılı hale getirir.

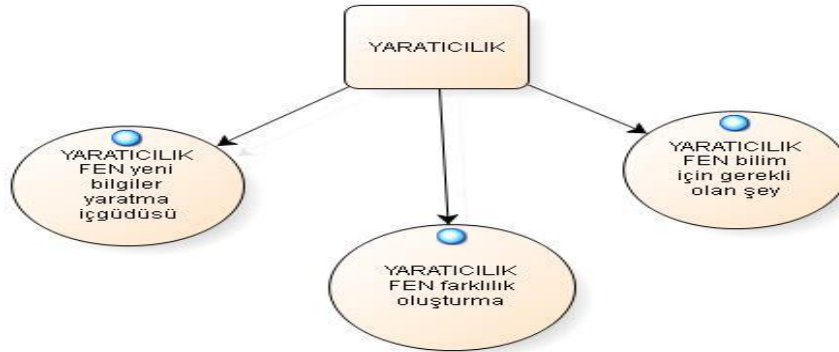
Tablo 9. Fen bilimleri öğretmenlerinin hayal gücü algıları



Tablo 9’da görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin hayal gücü verdikleri cevaplar beş ana başlık altında toplanabilmektedir. Öğretmenlerimiz içgüdü, insana özgü sınırsızlık, yaratıcılık, zihinsel görüntüler, geleceği oluşturma ilk adımı olarak hayal gücünden bahsetmişlerdir. Aşağıda fen bilimleri öğretmenlerinin hayal gücü kavramına verdikleri cevapların bir kısmı örnek olarak verilmiştir;

- **F1:** Yaşanmışlıklarla ele alarak farklılık oluşturma farklı parçaların birleştirilmesi kendi bakış açısı ve özgünlükle ortaya koyma yaratıcılık ile iç içe bir kavramdır
- **F7:** Sınırsız düşünme gücü, yaratıcı düşünmeyi destekler. Hayal gücünün geniş olması yaratıcı düşünmeyi olumlu etkiler

Tablo 10. Fen bilimleri öğretmenlerinin yaratıcılık algısı



Tablo 10’da görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin yaratıcılık denilince verdikleri cevaplar üç ana başlık altında toplanabilmektedir. Öğretmenlerimiz yaratıcılık kavramını bilgiler yaratma içgüdü, farklılık oluşturma, bilim için gerekli olan şey olarak nitelendirmişlerdir. Aşağıda fen bilimleri öğretmenlerinin yaratıcılık sorusuna verdikleri cevapların bir kısmı örnek olarak verilmiştir;

- **F12:** *Herkesten farklı bilgiler üretebilmektir aynı ya da benzer şeyleri araştırmak ya da tekrarlamak bilime hiçbir şey kazandırmaz. Farklılıklar faydalı bilgiler ancak bilim için değerlidir.*

SONUÇ- TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin bilimsel bilgi konusunda hevesli ve istekli oldukları göz önüne çıkmaktadır. “Bilimsel bilgi, bilim, bilimsel okuryazar birey, bilimsel okuryazarlık vb.” kavramları verdikleri cevaplar doğrultusunda ortak bir tanı da toplayarak açıklamalar yapabilmişlerdir. Öğretmenlerin bilimin tanımına yönelik olarak çok büyük bir bölümünün kabul edilebilir görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bir bölümünün bilimi teknoloji ile karıştırdığı ve bilimi bir araç olarak gördüğü görülmektedir. Bu sonuç daha önce yapılan birçok araştırma sonucu benzerlik göstermektedir (Yakmacı, 1998; Kahyaoğlu, 2004; Erdoğan, 2004; Doğan Bora, 2005). Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bilimsel bilgilerin ileride değişebileceğini düşünmektedir. Bilimsel bilgileri değişmez gerçekler olarak gören öğretmenlerin oranı ise %13’tür. Bu sonuç daha önce ülkemizde yapılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir (Yakmacı, 1998; Doğan Bora, 2005).

Ancak öğretmenlerimiz bilimsel bilginin kullanılması ve bilimin doğası olarak nitelendirdiğimiz birkaç alt başlıkta “eleştirel düşünme, analitik düşünme, hayal gücü, yaratıcılık, 21. yüzyıl becerileri” gibi çağrışımları tanımlamak da zorluk çekmişlerdir.

Göz önüne serilen bir gerçek şudur ki; öğretmenlerimiz bildikleri ve duydukları tanımlar olmasına ve bilimsel okuryazarlık hakkında istekli ve ilgili olmalarına karşın uygulamada ve öğrencilerde kazandırılması amaçlanan becerilerin öneminin farkında olmada bazı kavram yanılgılarının olduğu fark edilebilir. Yapılan bir çok çalışma sonucu bile sonuçlar benzerlik taşımaktadır.(King, 1991; Gallagher, 1991; Abd-El Khalic ve Boujaude, 1997; Yakmacı, 1998; Kahyaoğlu, 2004; Erdoğan, 2004; Doğan Bora, 2005)

- *İlerleyen yıllarda yapılacak çalışmaların doküman analizi, eylem araştırması, fenomenolojik çalışmalar, kültürel çalışmalar, özel durum ve öz-inceleme gibi farklı yöntemlerle yürütülmesi ile bilimin doğası alanında yapılacak araştırmaların çerçevesini geliştirilebilir.*
- *Farklı branş öğretmen adayları üzerinde daha geniş bir örneklem oluşturularak araştırmalar yapılabilir.*
- *Bilimin doğası alanını fen bilimlerinden farklı olarak diğer alanlarla olan ilişkilerini inceleyecek çalışmalar yürütülebilir.*
- *Fen okuryazarlığını ölçmek için, daha fazla konu seçilerek daha kapsamlı testler hazırlanabilir.*
- *Yürütülen çalışma nitel bir çalışma yöntemi ile devam ettirilmiştir, yapılacak bir başka karşılaştırma çalışması karma yaklaşım yöntemi ile devam ettirilerek hem nitel hem nicel verilerden yararlanarak sonuçlara ulaşılabilir*
- *Öğretmenlerin alan bilgilerinin yanı sıra bilimsel okuryazarlık algılarının ve tabi ki bilimin doğası algılarının değerlendirilmesi önem kazanmalı ve öğretmenlerden beklenmelidir. Bu algıları ve görüşleri geliştirebilmek için aktiviteler ve etkinlikler tasarlanabilir.*

KAYNAKÇA

- Turgut, Halil (2005), “Yapılandırmacı Tasarım Uygulamasının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Yeterliliklerinden “Bilimin Doğası” ve “Bilim-Teknoloji-Toplum İlişkisi” Boyutlarının Gelişime Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yakmacı, Buket (1998), “Fen Alanı (Biyoloji, Fizik, Kimya) Öğretmenlerinin Bilimsel Okuryazarlığın Bir Boyutu Olan “Bilimin Doğası ve Özellikleri” Konusundaki Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gömleksiz, M. N.; Kan, A. Ü. ve Biçer, S. (2010). "Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersini Yürütmeye Yönelik Özyeterlilikleri", C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 34, Sayı: 2, 21-30.
- Kaya, S. (2013). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Fen Öğretimi Dersine Bağlı Olarak Değişimi". Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 10, Sayı: 21, s. 55-69.
- Tunç Şahin, C. ve Say, Ö. (2010). "İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi". ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 6, Sayı 11, 2010, ss. 223–240.
- Tekin, N.; Aslan, O. ve Yağız, D. (2016). "Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi". 5(1), 23-50.
- Kılıç, Gülşen Bağcı; Haymana, Filiz; Bozyılmaz, Burçin. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın Bilim Okuryazarlığı ve Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Analizi. Eğitim ve Bilim, [S.l.], v. 33, n. 150, may. 2010. ISSN 1300-1337.
- Aslan, O.; Yalçın, N. ve Taşar, M. F. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 10, Sayı 3, Aralık 2009 Sayfa 1-8 .
- Turgut, H. ve Fer, S. (2006). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Yeterliliklerinin Geliştirilmesinde Sosyal Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasının Etkisi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı 24, Sayfa: 205-229
- Şimşek Laçın, C. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarındaki Deneyleri Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Analiz Edebilme Yeterlilikleri. Elementary Education Online, 9(2), 433–445, 2010.
- Saraç, E. ve Cappellaro, E. (2015). Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimin Doğasına İlişkin Görüşleri. Mediterranean Journal of Humanities, V/2 331-349.
- Macaroğlu E., Baysal N. Z. & Şahin F. (1999). “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşleri Üzerine Bir Araştırma”. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 10 (1999) 55-62.
- Mıhladı G. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Konusundaki Pedagojik Alan Bilgilerinin Araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara 2010.
- Mıhladı G. & Doğan A. (2012). “Fen ve Teknoloji Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Konusundaki Alan Bilgilerinin Karşılaştırılması”. E-International Journal of Educational Research 3/1 (2012) 78-96.
- Balım, A , Taşkoyan, S . (2007). Fene Yönelik Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (21).
- Macaroğlu Akgül, E. "Fen ve doğa etkinlikleri." İstanbul: Morpa Kültür Yayınları (2004).

- Özdemir, Ş. A., and Esra Macaroğlu. "İlköğretim matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okur-yazarlık seviyelerinin tespiti." IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (2000): 558-564.
- Doğan Bora, N. "Türkiye genelinde ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası üzerine görüşlerinin araştırılması." Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara (2005).
- Beşli, B. "Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim tarihinden kesitler incelemelerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkisi." Master's thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu (2008).
- Çınar, Melek, And Necla Köksal. "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilime ve bilimin doğasına yönelik görüşleri." Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 9.2 (2013).
- Tatar, Erdal, Yunus Karakuyu, And Cengiz Tüysüz. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimin Doğası Kavramları Hakkındaki Yanlış Anlamaları." Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 29 (2011): 153-161.

RESPONSIBILITY FOR LEARNING AND EXAM ANXIETY IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Kızbes Meral KILIÇ

Dr. Öğretim Üyesi, Akdeniz Üniversitesi Kumluca Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi
Bölümü, Antalya

Abstract

The academic success of adolescents, which have great changes in physical, cognitive, emotional and social sense, has a significant impact on adolescents' and their families. Learning responsibility is what the learners feel when they act to complete what they feel are missing and to fulfill tasks (Yakar ve Saracaloğlu, 2017). Exam anxiety is a feeling that occurs in childhood and shows its effect in the future. Strict discipline at home, restrictive parental attitudes, authoritarian education in the school; negative, cold and frustrating teacher criticism, penalties, scarce grades and conditions for passing the difficult class are the conditions that are appropriate for the development of exam anxiety at a young age. Strict discipline at home, restrictive parental attitudes, authoritarian education at school; negative, cold and offensive teacher criticism, penalties, scarce grading, and challenging classroom passing conditions cause test anxiety to develop at an early age (Öner, 1989). There are no studies reporting the relationship between responsibility for learning and exam anxiety as two important concepts in academic life. The aim of this study is to examine the relationship between responsibility for learning and exam anxiety in secondary school students and to examine the exam anxiety and learning responsibility in terms of various variables. The study group consisted of 172 secondary school students (78 girls, 94 boys) attending the fifth and sixth grades of four secondary schools affiliated to the Ankara National Education Directorate during the spring semester of the 2016-2017 academic year. "Personal Information Form" prepared by the researcher was used to obtain socio-demographic information from the students. In order to determine the students' responsibilities for learning, Yakar and Saracaloğlu's (2017) "Responsibility Scale for Learning" was used. In order to determine the students' exam anxiety, "Exam Anxiety Scale for Children" was used in the children adapted by Aydın and Bulgan (2017) to Turkish. The data were analyzed by using "t test for Independent Groups", "The Pearson Product-Moment Correlation Analysis" and "One-Way Variance Analysis (ANOVA)". As results of the statistical analysis, there was a statistically significant relationship between parents' achievement pressure and exam anxiety. There was no significant relationship between exam anxiety and responsibility for learning. It was observed that girls' level of responsibility for learning was higher than boys. There were significant differences in the level of responsibility of adolescents for learning. As age increases, the responsibility for learning decreases. It was observed that adolescents' anxiety concerns increased as parents' pressures increased.

Keywords: Learning for Responsibility, Exam Anxiety, Adolescent

Özet

Fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal anlamda büyük değişimlerin ve gelişimlerin gözlemlendiği ergenlik dönemindeki akademik başarı, ergenlerin kendilerini ve ailelerini önemli derecede etkilemektedir. Öğrenme sorumluluğu, öğrenenlerin eksik hissettikleri şeyleri tamamlamak, görevleri yerine getirmek gibi amaçlarla hareket ederken hissettikleridir (Yakar ve Saracaloğlu, 2017). Sınav kaygısı, çocukluk döneminde oluşan ve ileriki yaşlarda giderek etkisini gösteren bir duygudur. Evdeki sıkı disiplin, kısıtlayıcı ebeveyn tutumları, okuldaki otoriter eğitim-öğretim anlayışı; olumsuz, soğuk ve kırıcı öğretmen eleştirileri, cezalar, kıt not verme ve zorlu sınıf geçme koşulları sınav kaygısının küçük yaşlarda gelişmesine neden olmaktadır. Sık tekrarlanan okul başarısızlıkları, yetişkinlerin olumsuz değerlendirmeleri ve bu gibi durumların bireyde çağrıştırdığı öze yönelik tehdit duygusu sınav kaygısının gelişmesinde önemli etkenlerdendir (Öner, 1989). Akademik yaşamda iki önemli kavram olan öğrenme sorumluluğu ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi bildiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinde öğrenmeye yönelik sorumluluk ve sınav kaygısı ilişkisinin incelenmesi ve sınav kaygısı ve öğrenme sorumluluğunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı dört ortaokulun, beşinci ve altıncı sınıfa devam eden 172 (78 kız, 94 erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada yer alan öğrencilerden sosyo-demografik bilgiler elde edilmesi amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını belirlemek için Yakar ve Saracaloğlu'nun (2017) geliştirdiği, "Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği" ve öğrencilerin sınav kaygısını belirlemek için Aydın ve Bulgan'ın (2017) Türkçe'ye uyarladığı "Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu çalışmada ergenlerin yaşları ile ders başarıları, anne babalarının derslere yardımı, öğrenme

sorumluluğu; kardeş sayısı ile anne babalarının derslere yardımı, sınav kaygısı; anne eğitim düzeyi ile baba eğitim düzeyi, ders başarısı, anne babalarının derslere yardımı, anne baba başarı baskısı, sınav kaygısı; ders başarısı ile sınav kaygısı, öğrenme sorumluluğu; anne baba başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Sınav kaygısı ile öğrenmeye yönelik sorumluluk arasında anlamlı ilişki ortaya çıkmamıştır. Kızların öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ergenlerin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinde yaşa göre önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Yaş arttıkça öğrenmeye yönelik sorumluluk azalmıştır. Anne babaların ders çalışma konusunda baskıları arttıkça ergenlerin sınav kaygılarının da arttığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk, Sınav Kaygısı, Ergen

INTRODUCTION

The academic success of adolescents, which have great changes in physical, cognitive, emotional and social sense, has a significant impact on adolescents' and their families.

Learning, which is an important component in academic life, is expressed as the process of acquiring new and relatively permanent information, behavioral structures, reactions, and skills as a result of interaction with the environment in the most general sense (Budak, 2003). The responsibility for learning is that the learners feel what they feel when they are moving out to accomplish what they feel is missing, to perform tasks, and to realize the requirements for achieving the goals. The responsibility for learning is an important predictor of the quality of learning (Yakar ve Saracaloğlu, 2017). It is very important for students to be willing to accept responsibility in the learning environment and to be able to influence or control the learning process (Garrison, 1992) for the responsibility of learning, which means an individual's conscious participation by means of the integration of new ideas / values. According to Race (1996), all learning is basically independent. This implies that teachers do not mean that they do not play a deep role in students' learning, and that students should take responsibility for their learning. He stated that this could be done through the materials presented to the students, the support provided and the feedback given to the students (Fisher ve Frey, 2008). Students who are responsible for learning have confidence in educational tasks, they are meticulous and resourceful, they are aware of a fact or they are aware of what they are and do not know, they proactively search for information and take concrete steps to specialize, as well as poor working conditions, confusing teachers or where they find a way to succeed when they face obstacles such as abandoning their books (Weimer, 2002).

According to the studies conducted in the area of learning responsibility, female students are better able to fulfill their learning responsibilities than male students (Gunnore, Hetherington and Reiss, 1999; Powell and Rosen, 1998; Senemoglu, 2011; Taylı, 2013; Yeşil, 2013) and lower class students. (Illeris, 2003; Sierra, 2009; Yeşil, 2013). It is a feeling that combines the physical symptoms of sympathetic nervous system activities such as sweating and heart palpitations with cognitive symptoms such as anxiety, anxiety and fear (Vogel, 2008). Exam anxiety is a feeling that occurs in childhood and shows its effect in the future. Strict discipline at home, restrictive parental attitudes, authoritarian education in the school; negative, cold and frustrating teacher criticism, penalties, scarce grades and conditions for passing the difficult class are the conditions that are appropriate for the development of exam anxiety at a young age. Frequent school failures, negative evaluations of adults, and the sense of threat to the individual that these situations evoke in the individual are important factors in the development of exam anxiety (Öner, 1989). There are also studies showing that there is no significant difference between genders (Yenilmez and Özbey, 2006; Yenilmez and Özabacı, 2003) and there are also studies showing that girls' exam anxiety scores are significantly higher than males (Bacanlı ve Sürücü, 2006; Oksal, Durmaz and Akin, 2013). In grade level comparisons, there was no significant difference between the levels of exam anxiety of the

6th, 7th and 8th grade students (Oksal, Durmaz and Akın, 2013) and there was no significant difference between high school students' math anxiety levels (Yenilmez and Özabacı, 2003), it was found that 5th grade students had higher math anxiety levels compared to 6th and 7th grade students (Yenilmez and Özbey, 2006).

When the related literature is examined, there is no study reporting the relation between learning responsibility and exam anxiety as two important concepts in academic life. It is thought that examining the responsibility for learning and exam anxiety in secondary school students in terms of various variables will be benefit. In the light of this information, the aim of this study is to examine the relationship between responsibility and exam anxiety in secondary school students and exam anxiety and learning responsibility in terms of various variables.

METHOD

Research Design

This research was conducted according to relational screening model. Screening models are a research approach that aims to describe a situation that exists in the past or is still present. In the screening model, the subject of the research is tried to be defined in its own conditions and as it is. For this purpose, detailed descriptions of both conditions are made first and then these descriptions are compared according to common criteria (Karasar, 2005).

Working Group

The study group consisted of 172 secondary school students (78 girls, 94 boys) attending the fifth and sixth grades of four secondary schools affiliated to the Ankara National Education Directorate during the spring semester of the 2016-2017 academic year. In order to determine the number of the study group, the sampling method that can be reached through purposive sampling methods was used (Büyüköztürk et al., 2013).

Data Collection Tools and Application

“Personal Information Form” prepared by the researcher was used to obtain socio-demographic information from the students. In order to determine the students' responsibilities for learning, Yakar and Saracaloğlu's (2017) “Responsibility Scale for Learning” was used. In order to determine the students' exam anxiety, “the Exam Anxiety Scale” was used in the children adapted by Aydın and Bulgan (2017) to Turkish.

1. Personal Information Form

“Personal Information Form”, which was developed to describe the socio-demographic characteristics of secondary school students, was applied. In the Personal Information Form, gender, age, number of siblings, parents, level of education, the degree of education, the success of the course, most successful course, whether parents help with homework whether her parents pressured her/his to succeed in her/his studies.

2. Responsibility Scale for Learning

Responsibility Scale for Learning developed by Yakar and Saracaloğlu (2017) was developed in Muğla with data from 335 students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades in three different secondary schools. In this process, field writing, substance pooling, taking expert opinions, pre-trial work, main application, validity and reliability analysis were performed. As a result of item analyzes with exploratory and confirmatory factor analyzes, there were 35 items in the scale. As a result of these analyzes, it was seen that the scale had one-dimensional structure related to the responsibility for learning. As a result of factor analysis, item-factor load values of scale items ranged from .61 to .75. It was found that the differences between

the means of the sub-upper groups of 27% in the scale items were significant. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the whole scale was $\alpha = .94$. In order to determine the criterion-related validity of the scale, the correlation and significance levels of the Sense of Responsibility and Behavior Scale and Academic Self-Efficacy Scale were examined and it was determined that the scale had criterion-related validity.

3. Exam Anxiety Scale for Children

“Exam Anxiety Scale for Children” adapted by Aydın and Bulgan (2017) to Turkish was developed by Wren and Benson (2004) (CTAS: Children’s Exam anxiety Scale). The original scale is English and consists of a total of 30 items in three dimensions. For the adaptation study, the scale items were translated into Turkish and language validity was obtained by receiving the opinions of seven experts in their fields to ensure the appropriateness and meaning integrity of this translation. After the translation process, the pilot scale was finalized. The Turkish form was applied to 1100 students studying in the 3rd, 4th, 5th and 6th grades of 3 different public schools. The findings from the confirmatory factor analysis of the construct validity of the scale support the three-factor structure in the original study. The scale consists of three sub-dimensions: thoughts, non-task behaviors, and autonomous responses. In addition to the sub-dimensions in the scale, the total score of the exam anxiety is calculated. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient for the whole scale ($\alpha = .88$) is high.

Data Analysis

The data were analyzed by using “t test for Independent Groups”, “The Pearson Product-Moment Correlation Analysis” and “One-Way Variance Analysis (ANOVA)”.

RESULTS

In Table 1, the results of correlation analysis were given to determine the relationship between the scores of responsibility scale for learning and exam anxiety scale in children and some variables in the study.

Table 1. Pearson Product Moment Correlation Analysis Results to Determine the Relation to Learning for Responsibility Scale, Exam Anxiety Scale for Children and Some Variables in the Study

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Age	1								
2. Sibling Number	-,200**	1							
3.Mother education level	-,065	-,127	1						
4.Father education level	-,021	,043	,374**	1					
5.School success	,186*	-,037	-,175*	-,122	1				
6. Parents help with lessons	-,168*	,227**	,162*	,038	-,101	1			
7.Parents success pressure	-,026	,053	,242**	,003	-,163	-,023	1		
8.Exam anxiety	-,073	,185*	-,173*	,013	,209**	-,059	,252**	1	
9.Responsibility for learning	-,183*	-,129	,033	,025	,335**	,028	,112	,057	1

When the information in Table 1 is examined, the ages of the adolescents participating in the study and their achievement ($r = .186^*$), the help of their parents ($r = -.168^*$), the responsibility of learning ($r = -.183^*$); the number of siblings and the help of their parents ($r = .227^{**}$), exam anxiety ($r = -.173^*$); mother education level and father education level ($r =$

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

374 **), course achievement ($r = ,186^*$) parents' assistance to the lessons ($r = -,227^*$), parents' pressure of father ($r = ,242^{**}$), exam anxiety ($r = -,173^*$); test success with exam success ($r = ,209^{**}$), learning responsibility ($r = ,335^{**}$); There was a statistically significant relationship between parents' achievement pressure and exam anxiety ($r = ,252^{**}$).

Both males ($D(94) = 0,107, p = 0,010$) as well as girls ($D(78) = 0,159, p = 0,000$) were both males with learning responsibility scores ($D(94) = 0,147, p = 0,010$) and girls ($D(78) = 0,137, p = 0,001$) exam anxiety scores were not suitable for normal distribution. According to the Mann-Whitney U test, there is a significant difference between boys' (72,37) and girls' (103,53) responsibility for learning ($U = 8075,50, p = 0,000, z = -4,088$). No significant difference was found between test scores of girls and boys.

In Table 2, one-way ANOVA results were given in order to determine whether the learning responsibilities of the adolescents and exam anxiety were significantly different according to age.

Table 2. Results of One-Way ANOVA to Determine Whether the Responsibility Scale for Learning and Exam Anxiety Scale for Children show significant differences according to age

Source of variance	Sum of squares	sd	Squares average	F	p	Post Hoc Analysis Re
Responsibility for Learning Level	Between Groups	3512,759	2	1756,379	4,932	,008**
	Within Groups	60183,706	169	356,117		
	Total	63696,465	171			
Exam Anxiety Level	Between Groups	464,401	2	232,201	,788	,456
	Within Groups	49783,110	169	294,575		
	Total	50247,512	171			

When the information in Table 2 is examined, it is seen that there are significant differences between the ages of the adolescents' level of responsibility for learning. As a result of the Scheffe test which was analyzed as a posthoc test, it was seen that 10-year-old adolescents' level of responsibility for learning was higher than adolescents aged 11 and 12 and adolescents aged 11 years were higher than adolescents aged 12 years. According to this, it was observed that as the age increased, the level of responsibility for learning decreased. There were no differences.

Table 3 presents the results of t Test Analysis for Independent Groups in order to determine whether there is a significant difference between the responsibilities for learning of the adolescents and whether their parents are pressured to study.

Table 3. T-Test Results for Independent Groups Related to the Responsibility Scale for Learning and Exam Anxiety Scale for Children According to Parents' Pressure

Variables	Parents Pressure	N	Mean	S	t	Sd	p
Exam Anxiety Level	Yes	90	63,70	17,90	3,391	2,540	,001**
	No	82	55,09	15,13			
Responsibility for Learning Level	Yes	90	146,16	22,16	-1,467	2,936	,144
	No	82	153,46	15,38			

$p < 0,01^{**}$

When the information in Table 3 is examined, it is seen that adolescents' anxiety about test increases. There was no statistically significant effect of parents' pressure to study on the level of responsibility for learning.

CONCLUSION

In this study, the relationship between responsibility for learning and exam anxiety in secondary school students was examined. Exam anxiety and responsibility for learning were also examined in terms of various variables. In this study, adolescents' ages and course achievements, parents' assistance to lessons, learning responsibility; number of siblings and parents' assistance to the lessons, exam anxiety; mother education level and father education level, course success, parents' help to the lessons, parents success pressure, exam anxiety; course success, exam anxiety, learning responsibility; there was a statistically significant relationship between achievement pressure of parents and test anxiety. There was no significant relationship between exam anxiety and responsibility for learning. There were differences between girls and boys in terms of responsibility for learning, and girls' level of responsibility towards learning was found to be higher. There were significant differences in the level of responsibility of adolescents for learning. As age increases, the responsibility for learning decreases. As the parents of adolescents' pressures on studying increased, adolescents' exam anxiety increased.

In this study, it was seen that girls' learning responsibility levels were higher than males. When the related literature is examined, it has been found that girls have higher levels of responsibility not only in responsibility of learning but also in social and other fields than boys (Gunnoe, Hetherington and Reiss, 1999; Powell and Rosen, 1998; Senemoglu, 2011; Tayli, 2013; Yeşil, 2013). The higher level of responsibility of female students can be explained by the fact that girls are more or less undertaking some of the responsibilities that are assumed to be specific to women in the house from the younger age onwards. Traditional gender roles require women to undertake tasks such as care, cleaning, and ordering at home, whether they work in paid work or not. Since these tasks are perceived as specific to women, it is expected that the children who are grown up are not the ones who are boys, but those who are girls, help the mother and prepare for these responsibilities slowly. For this reason, it is more likely that girls will experience their perceived assignments related to them in their area of competence from an early age. As a result, a stronger sense of duty and a stronger sense of responsibility are expected to fulfill these tasks (Taylı, 2013).

In this study, as age increased, learning responsibility decreased. This finding is consistent with the literature (Illeris, 2003; Sierra, 2009; Yeşil, 2013). Davis & Murrell (1994), looking at responsibility learning from a different perspective, the students' awareness of responsibility is formed depending on the experience and observations; that as the grade level progresses, students are negatively affected by irresponsible behaviors observed in their friends and they tend to be more passive, receptive and ineffective; thus, they state that the formation of a static and anti-intellectual culture is accelerated.

In this study, there was no difference between girls and boys in terms of exam anxiety. The results of this study support the researches that have no meaningful difference between genders in terms of exam anxiety (Yenilmez and Özbey, 2006; Yenilmez and Özabacı, 2003).

In this study, there was no significant relationship between age and exam anxiety. The results of this study supported the studies indicating that there was no relationship between age and anxiety (Oksal, Durmaz and Akın, 2013; Yenilmez and Özabacı, 2003).

In this study, it was observed that the anxiety of the test increased as the parent pressure increased. In the studies conducted, it was stated that the general anxiety and exam anxiety levels of the authoritarian parents were high (Duman, 2008; Gökçedağ, 2001; Üredi, 2005).

REFERENCES

- Aydın, U., & Bulgan, G. (2017). Çocuklarda sınav kaygısı ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *İlköğretim Online*, 16(2), 860-899.
- Bacanlı, F. & Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 7-35.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E. & vd. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: a framework for the gradual release of responsibility, association for supervision and curriculum development*, Alexandria: Virginia.
- Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quarterly*, 42, 136-148.
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerini okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne-baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gunnoe, M.L., Hetherington, E.M. & Reiss, D.(1999). Parental religiosity, parenting style and adolescent social responsibility, *Journal of Early Adolescence*, 19(2), 199-225.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Oksal, A., Durmaz, B., & Akın, A. (2013). SBS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav ve matematik kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 47-62.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayını: 1-2.
- Powell, K.M. & Rosen, L.A.(1999). Avoidance of responsibility in conduct disordered adolescents. *Personality And Individual Differences*, 27(2), 327-340.
- Senemoğlu N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim-Education and Science-*, 36(160), 65-80.
- Taylı, A. (2013). Sorumluluğun bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 68-84.
- Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vogel, D.A. (2008). Anxiety disorders. In Gail B. Slap (Ed.), *Adolescent medicine the requisites in pediatrics* (pp. 297-302). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-032304073-0.10038-X>.

- Yenilmez, K. & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 132-146.
- Yenilmez, K., & Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX(2), 431-448.
- Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1214-1237.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAPILANDIRMACI KURAMA DAYALI DERS PLANLARININ GELİŞTİRİLMESİ⁴

Nilgün TATAR

Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi
Anabilim Dalı nilgun.tatar@alanya.edu.tr

Nilay CEYHAN

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yapılandırmacı kurama dayalı fen derslerini nasıl planladıklarını, planlamada ne tür zorluklarla karşılaştıklarını belirlemek ve verilen eğitimler aracılığıyla bu zorlukları aşmalarını sağlayıp, planlama bilgi ve becerilerini iyileştirmektir. Araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Fen Bilgisi Öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören dört öğretmen adayı katılmıştır. Veriler doküman incelemesi ve görüşme yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Dokümanlar içerik, görüşme verileri betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların öğretim programlarını kullanmaya yönelik bilgi eksikleri olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar kavram yanlışlarının önemi hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen, planlama sırasında öğrencilerin olası yanlışlarını göz ardı etmektedirler. Çoğunlukla öğretmen merkezli öğretim yöntem ve teknikleri tercih ettikleri, ders planlarında öğretmen açıklamalarına, öğrenciyi düşünmeye araştırmaya yönlendirmeyen sorulara sıklıkla yer verdikleri belirlenmiştir. Grup etkinliklerini tercih etmektedirler. Değerlendirmede alternatif değerlendirme araçlarını kullandıkları belirlenmiştir. Planlanan ödevler pekiştirmeye yöneliktir. Plan yaparken çoğunlukla ders kitabını temel kaynak olarak kullanmaktadırlar. Katılımcıların planlamalarını iyileştirmek için verilen eğitimlerin sonrasında belirtilen problemlerin üstesinden çoğunlukla geldikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar yapılandırmacı kuramın temellerini esas alan ders planı yapmaya başlamışlardır. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretmen eğitimcilerine adayların eğitiminde ders planlama becerilerini geliştirecek uygulamalara sıklıkla yer verilmesi ve adaylarla birebir uygulamalarının yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, öğretmen adayı eğitimi, eylem araştırması

1.GİRİŞ

Yapılandırmacılık bireyin öğrenmesini öne çıkaran ve herkesin öğrenmesinin kendine özgü olduğunu savunan bilgi kuramıdır. Yapılandırmacılar, her öğrencinin -var olan bilgi, deneyim ve kavramları ile yeni bilgi arasında bağlantı kurarak- kendi kendine yaptığı zihinsel yerleştirme ile anlamayı inşa ettiğine inanırlar (Martin, 1997). Yapılandırmacı kurama göre bilgiyi yapılandırma gereksinimi bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar (Ün-Açıkgöz, 2003). Yapılandırmacı kurama dayalı öğretim programlarında mantıklı düşünme, eleştirel düşünme, bilgiyi anlama ve kullanma, öz düzenleme ve zihinsel yansıtma gibi üst düzey düşünmeye dayalı hedefler belirlenip, öğrenenlerin bilgiyi hatırlamasından daha çok bilimsel araştırmacı, problem çözücü, eleştirel düşünen bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanır (Yurdakul, 2005). Yapılandırmacı kurama dayalı öğretim programlarını uygulayan öğretmenlerden öğrencilerini düşünmeye yönlendirmesi, öğrencilerin farklı düşünme biçimlerine sahip olmalarına değer vermesi beklenir (Brooks, 1987; Akt: Arsal, 2012).

Öğretmenlerin yapılandırmacı kuramı esas alan programı uygulama düzeyleri, uygulamada yaşadıkları zorluklar ve bu zorlukları gidermek için nelere ihtiyaç duyduklarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların sonuçlarında; öğretmenlerin programın temelini oluşturan anlayış hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları bundan dolayı programda

⁴ Bu çalışma ikinci yazarın “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Kurama Dayalı Öğretim Uygulamalarının Analizi ve Geliştirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

önerilen öğrenci merkezli öğretim ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamada zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Güneş, vd., 2010; Akyol-İnc, 2009). Ne yazık ki, bu zorlukları aşamayan öğretmenler, bilgiyi öğrenciye aktarmaya dayalı geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih etmektedirler (Güneş, Dilek, Hoplan ve Güneş, 2011).

Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda ise adayların yapılandırmacı kuramı benimsedikleri, önemine inandıkları ve kuramsal açıdan yeterli bilgiye sahip oldukları belirtilmektedir. Ancak bu çalışmaların tümü öğretmen adaylarının yapılandırmacı kurama ilişkin uygulama konusunda önemli eksiklikleri olduğunu, eksikliklerinin eğitimlerindeki pratik eksikliğinden kaynaklandığını ve bunun giderilmesi için önlemler alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Çaycı ve Altunkeser, 2015; Kurtdele-Fidan, 2015). Öğretim programındaki değişimleri uygulamalarıyla öğrencilerine yansıtmak role sahip olan öğretmenlerin bilgi ve beceri yönünden bu yenilikler hakkındaki yetersizlikleri öğretim programının hedeflerine ulaşmasında engele neden olmaktadır. Bu problemten yola çıkarak bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yapılandırmacı kurama dayalı fen derslerini nasıl planladıklarını, planlamada ne tür zorluklarla karşılaştıklarını belirlemek ve verilen eğitim aracılığıyla bu zorlukları aşmalarını sağlamaktır.

2. YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma deseni içerisinde yer alan eylem araştırması odaklıdır. Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir (Şimşek ve Yıldırım, 2013).

2.1. Katılımcılar

Araştırmaya Cumhuriyet Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfta öğrenim gören “Öğretmenlik Uygulaması” dersi alan dört öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılara araştırma süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, gönüllü katılımcılar çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada katılımcıların isimleri değiştirilerek kişisel bilgileri deşifre edilmemiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada doküman analizi ve görüşme ile veriler toplanmıştır. Katılımcıların hazırladıkları ders planları kullanılan dokümanlardır. Katılımcılar 5.6.7. ve 8. Sınıf düzeylerindeki “Fen Bilimleri” dersinde farklı ünitelere yönelik üç ders planı hazırlamışlardır. Ders planı formatı giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Giriş bölümünde yer alan dikkat çekme, güdüleme ve geçiş aşamaları, gelişme bölümünde yeni bilginin kazandırılmasına yönelik hazırlanan çalışma ve etkinlikler, sonuç bölümünde ise özetleme, değerlendirme ve ödev aşamaları bulunmaktadır. Katılımcılarla ders planını nasıl hazırladıkları, nelere dikkat ettikleri, yaşadığı zorluklara ilişkin görüşlerini belirlemek için her plan için ayrı ayrı görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış olup görüşme formu kullanılmıştır.

2.3. Araştırmanın Uygulaması

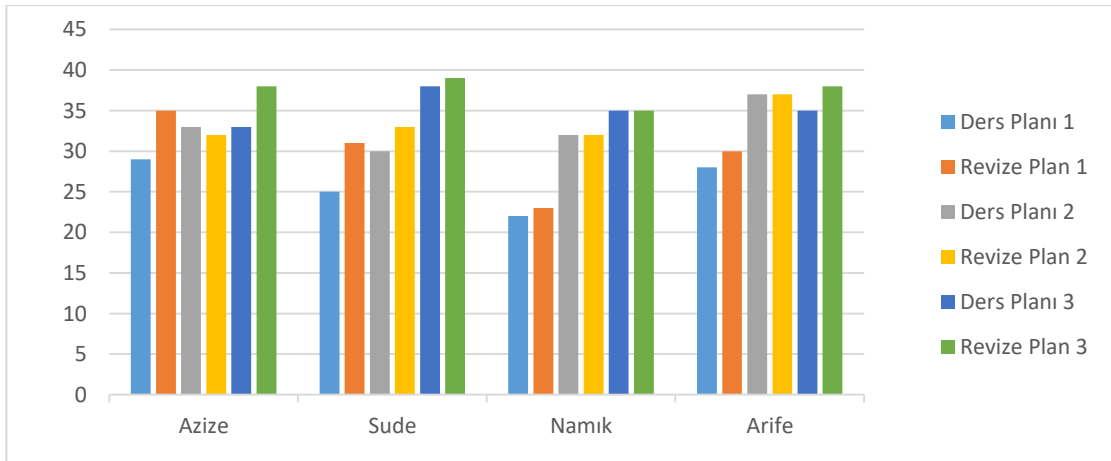
Araştırmanın uygulaması 2014-2015 eğitim öğretim yılında “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde gerçekleştirilmiştir. İlk olarak katılımcılar “Fen Bilimleri” dersindeki bir konuya yönelik ders planı hazırlamışlardır. Ders planları araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Daha sonra araştırmacılar katılımcıyla ders planına yönelik görüşme yapmışlardır. Görüşmeden sonra araştırmacılar katılımcının ders planındaki eksiklik ve hataları tespit etmiş ve ders planını iyileştirmeye yönelik eğitim vermişlerdir. Katılımcı aldığı eğitim neticesinde revize edilmiş ders planını hazırlamıştır. Bu döngü her katılımcının üç ders planı için tekrarlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ders planlarını değerlendirmek için ders planı değerlendirme aracı kullanılmıştır. Bu araç araştırmacılar tarafından yapılandırmacı kurama dayalı bir dersin ilkelerinden yola çıkarak hazırlanmıştır. 15 maddelik değerlendirme aracında 1-Gelişmeye ihtiyacı var, 2-Gelişim gösteriyor ve 3-Gelişmiş olmak üzere üç kategori bulunmaktadır. Ders planlarının içeriği kategorilerde belirlenen özelliklere göre analiz edilmiştir. Ders planı değerlendirme aracı oluşturulurken literatürde kullanılan farklı değerlendirme araçları incelenmiştir (Buxton ve Provenzo, 2007; Cheung, 2007; Jacobs vd., 2008). Değerlendirme aracı iki alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Katılımcıların ders planları bu araç kullanılarak araştırmacılar tarafından ayrı ayrı puanlandırılmıştır. Araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi .86 hesaplanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, daha sonra bunlar yazılı hale getirilmiştir. Görüşme verileri betimsel analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Katılımcıların eğitimlerden önce hazırladıkları ders planları ve eğitimlerden sonra revize ettikleri ders planlarından aldıkları puanlara göre düzenlenen grafik Şekil 1.'de yer almaktadır.



Şekil 1. Katılımcıların ders planlarından aldıkları puanlara ilişkin grafik

Azize'nin ilk planında kazanım sayısını fazla seçtiği ve programda yer alan becerilere planda yer vermediği tespit edilmiştir. İlk görüşmede konu içeriğin basit olduğunu, konuyu öğrencilere basitçe anlatacağı için dersi süresinden erken bitirme kaygısı yaşadığını ve bu yüzden planında fazla kazanım tercih ettiğini belirtmiştir. Ayrıca ders planlarken programdaki becerileri dikkate alması gerektiğini bilmediğini de ifade etmiştir. Sonraki planlarında kazanım- içerik uygunluğuna dikkat etmiş olup, öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yönelik planlama yapmaya başlamıştır. Kavram yanlışlarının tespit etmeye yönelik planlama yapmada eksikleri vardır. Kavram yanlışlarına ilişkin literatürden araştırma yaptığını ancak konuya ilişkin kavram yanlışını bulamadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin konuya dikkatini çekmede ve güdülemede başarılıdır. Dikkat çekici bir durumda, Azize'nin her dersinde farklı öğretim ve değerlendirme yöntemleri kullanmaya yönelik istekliliğidir. Her derste öğrenci işbirliğini artıracak grup çalışmalarına yer vermesi olumlu bir durumdur. Her ne kadar öğretmen merkezli olsa da doğrulama ve gösteri deneyini görsel ve öğrenci katılımlı olduğu için, etkinlikleri öğrencilerin kendileri yaptıkları ve bu etkinliklerle kalıcı bilgiler edineceklerini düşündüğü için tercih ettiğini belirtmiştir. Gösteri deneyini ise derste zaman problemi yaşamamak için kullanmak istediğini açıklamıştır. Ayrıca zamanla öğrenci- öğrenci etkileşimini artırmak için hazırladığı tartışmaya dayalı öğrenme ortamı planlamaya yönelik

becerisi gelişmiştir. Öğrencilerin etkin katılımını sağlayan ve düşündürmeye/ araştırmaya yönelik etkinlikleri planlamada gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Azize'nin aldığı eğitimlere rağmen halen eksikliklerinin olduğu durumlar da söz konusudur. Öğrencilerin olası kavram yanlışlarının öğrenmelerini etkilediği her eğitimde belirtilmesine ve kendisi de bu durumu bildiğini söylemesine rağmen öğrencilerin olası kavram yanlışlarını araştırmada ve bunlara yönelik ders planlamada halen gelişmeye ihtiyacı olduğu görülmüştür.

Sude dersin en önemli aşamasının dikkat çekme aşaması olduğunu ve öğrencilerin dikkatlerini çekerse bunun ders boyunca etkili olabileceğini ifade etmiştir. Verilen eğitimleri dikkate alarak planlarındaki öğrenci merkezli etkinliklerin sayısını artırmış, öğrencileri araştırmaya ve sorgulamaya yöneltecek öğretim yöntemleri kullanmaya başlamıştır. Etkinliklerini planlarken öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik aktiviteleri planına dâhil etmesi yapılandırmacı bir öğretmen anlayışını benimsemeye başladığını göstermektedir. Planında yer verdiği materyallerin çeşitliliği öğrencilerin dikkatini çekmek, ders süresince ilgilerini devam ettirmek adına oldukça etkilidir. Ayrıca günlük hayatla konunun ilişkisini kurmaya yönelik örnekler ve etkinlikler planlaması Sude'nin başarılı olduğu bir diğer alandır. Öğrenci-öğrenci etkileşimini temel alan tartışma ortamı planlaması, öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmelerini sağlayacak ve neler öğrendiklerini ortaya koyacak farklı değerlendirme teknik ve araçlarını kullanmayı planlaması öğrenciyi ön plana aldığını gösteren bir anlayışı yansıtmaktadır. Sude'nin gelişimi için verilen eğitimlerde dikkate almadığı durumlardan birisi öğrencilerin olası kavram yanlışlarını göz önünde bulundurarak planlama yapmamasıdır. Ayrıca planlarını hazırlarken sadece ders kitabı ve öğretmen kılavuzuna bağlı kalması olumsuz bir durumdur. Görüşmede etkinlik hazırlama konusunda bilgisinin yeterli olmadığını, öğretmen kılavuzunda ve ders kitabında yer alan etkinliklere güvendiğini bu sebeple de bu kaynakları çok sık kullandığını ifade etmiştir.

Namık ilk planından sonra dersin içeriğini ve zamanını dikkate alarak kazanım sayısı belirlemeye ve öğrencilerde beceri geliştirmeye yönelik planlama yapmaya başlamıştır. Öğrencileri derse yönelik güdülemede başarı kaydetmiştir. Namık planını yaparken dikkat çekici etkinlikler bulmada zorlandığını ifade etmiştir. Güdüleme aşamasında açık uçlu sorular sorup öğrencilerin derse ilgilerini çekmeyi hedeflediğini belirtmiştir. Namık'ın kavram yanlışlarını belirleme ve giderme becerisi her planında gelişme göstermektedir. Bu verilen eğitimleri dikkate aldığına işaret eden olumlu bir durumdur. Namık'ın ilk ders planında soru sorma, ikinci ve son ders planlarında deney yöntemine yer verdiği dikkati çekmektedir. İlk görüşmede en iyi öğrenmeyi, öğrencinin düşündüğü, tartıştığı ve doğru cevaba kendisinin ulaştığı durum olarak tanımlamış, soru sorma yönteminin öğrenmede en etkili yöntem olduğunu ifade etmiştir. Sonraki planlarında ise öğrenci merkezli uygulamalara yer vermeye başlamıştır. Öğrencilerin uygulama ile öğrenmelerine yönelik planlama yapması olumlu bir durumdur. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimine imkân vermede, derse etkin katılımını sağlamada ve düşündürmeye/ araştırmaya yönelik etkinlikleri planlamada zamanla gelişim göstermiştir.

Arife'de ders planlama becerisinde zamanla gelişim kaydetmiştir. Öğrencilerin sadece bilgi değil, becerilerini de geliştirmeye yönelik planlama yapmaya başlamıştır. İlk görüşmede konu alan bilgisinde eksiklerinin olduğunu ve kendisine güvenmediğini belirtmiştir. Planlama yapmadan önce konuyu çalıştığını ifade etmiştir. Öğrencileri derse yönelik güdülemede zamanla başarı kaydetmiştir. Arife'nin kavram yanlışlarını araştırma becerisi her planında gelişim gösterdiğinden bu verilen eğitimleri dikkate aldığına dair olumlu bir durumdur. Arife'nin ikinci ve son planında öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri dikkate almaya başladığı, öğretim sırasında süreç değerlendirmeye önem verdiği dikkati çekmektedir. Öğrencileri ön plana alan farklı yöntem ve teknikleri (İstasyon tekniği, kavram haritası, zihin

haritası) tercih etmesi bunun göstergesidir. Arife'nin her ders planında öğrenci etkileşimine imkân veren grup çalışmalarına yer vermesi olumlu bir durumdur. Öğrencilerin etkin katılımını sağlayan, öğrenciyi düşündürmeye/araştırmaya yönelik etkinlikleri planlamada gelişim gösterdiği tespit edilmiştir.

4.SONUÇ ve TARTIŞMA

Katılımcıların planlamada yaşadıkları zorluklarından ilki öğretim programını kullanmaya yönelik bilgi eksikleridir. MEB (2008) tarafından yayınlanan öğretmen yeterlikleri raporunda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olarak yetişmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Özel alan yeterlikleri çerçevesinde fen bilimleri öğretmenlerinden öğretim sürecini öğretim programına uygun şekilde planlamaları beklenmektedir. Bu çalışmanın başında katılımcıların derste öğretilecek kazanımları seçme ve bu kazanımlarda belirtilen bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik planlamalarında eksiklikleri bulunmaktadır. Öğretmen adayları ilk ders planlarında bir ders süresi için fazla sayıda kazanım seçerek öğretim planlamışlardır. Bunun yanı sıra kazanımların sadece bilgi boyutuna odaklanarak, beceri, tutum ve değer boyutlarındaki kazanımları göz ardı etmişlerdir. Katılımcıların kazanım sayısını fazla seçmelerinin nedeni planladıkları öğretim yönteminden kaynaklanmaktadır. Sunuş stratejisine dayalı öğretim yöntemleri öğrenciye kısa zamanda yoğun içerik aktarmaya imkân verir (Erden ve Akman, 1997). Zaman kontrolünde sıkıntı yaşayan katılımcılar fazla sayıda kazanım seçerek öğrencilere yoğun içerik sunmayı ve dersi zamanından önce bitirmeyi engellemek istemişlerdir. Katılımcıların öğretim programında yer alan bilimsel süreç becerileri, tutum ve değerler, fen-teknoloji-toplum-çevre alanlarındaki becerileri dikkate almadıkları tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının beceriler hakkında fazla bilgiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır (Karşı, Şahin ve Ayas, 2009; Farsakoğlu vd. 2008). Bu durum öğretmen eğitiminde bu becerilerin öneminin vurgulanmadığı ortaya çıkmaktadır. Katılımcılara verilen eğitimlerde kazanımları belirleme ve becerileri kazandırmanın önemi hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılar ikinci ve üçüncü ders planlarında araştırmacıların ve rehber öğretmenlerinin görüşlerini dikkate alarak kazanım belirlemeye başlamışlardır. Kazanımları belirlerken yine zaman kontrolünü dikkate almışlar ancak etkinliklerin yapısı ve etkinliklere öğrenci katılımını (tartışma, soru sorma, etkinlik yapma vb.) göz önünde bulundurarak seçtikleri kazanım sayısını azaltmışlardır. Bunun yanı sıra öğrencilerin analitik düşünme, sorgulama, bilimsel araştırma becerilerini geliştirmeye, konuya/derse yönelik olumlu tutum ve değer kazandırmaya yönelik dersler planladıkları görülmüştür. Bu durum yapılandırmacı kurama dayalı öğretim uygulamalarını öğrenen katılımcılar için önemli bir sonuçtur.

Katılımcıların kavram yanlışları ile ilgili teorik temelli açıklamalarında bilgi eksikliği bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak plan yaparken öğrencilerin konuya/kazanımlara yönelik ön bilgi ve kavram yanlışlarını araştırmaya yönelik eksikleri vardır. Öğrencilerin olası kavram yanlışlarını ya hiç araştırmadıkları ya kazanım dışı/konu ile ilgili olmayan kavram yanlışlarını tespit ettikleri ya da sadece alan yazından araştırma yapıp farklı kaynakları kullanmadıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar çoğunlukla alan yazını ve öğretmen kılavuzunu tarayarak ikincil kaynaklardan edindikleri bilgilerle planlama yapmışlardır. Her eğitimde katılımcılara birincil kaynaklardan (öğrencilerden) toplanan verilerin önemli olduğu belirtilmesine rağmen sadece Namık son ders planında bunu dikkate almıştır. Gomez-Ziwep (2008) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunun planlama yaparken öğrencilerin kavram yanlışlarını araştırarak planlama yapmadıklarını ortaya koymuştur.

Tüm katılımcılarda karşılaşılan bir diğer durum ise derslerinde öğretmen merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etmeleridir. Özellikle ilk ders planlarında kazanımların öğretiminde düz anlatım, deney (gösteri), soru cevap gibi öğretmen merkezli yöntem ve

teknikleri kullanmayı planlamışlardır. Öğrenci merkezli farklı yöntem ve tekniklere dayalı etkinlikler planlamada zorluk yaşamışlardır. Bunun nedeni katılımcıların öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullanmaya yönelik bilgi eksikliklerinin olmasıdır. Canbazoğlu, Demirelli ve Kavak (2010) beş fen bilgisi öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada katılımcıların öğrenci merkezli yöntem/tekniklerin isimlerini ifade ettiklerini ancak bunları nasıl uygulayacakları, sınırlılık ve üstünlüklerini açıklamada zorluk yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Katılımcılara verilen eğitimler ders planlamalarında öğrenciyi merkeze alan etkinlikler planlamalarına yardımcı olmuştur. Buluş stratejisine dayalı, öğretmenin problemi sunmasına öğrencilerin sonuca ulaşmasına dayalı etkinlikler planlamışlardır.

Kazanımların değerlendirmesine yönelik planlamaları incelendiğinde alternatif değerlendirme araçlarına yer verdikleri tespit edilmiştir. Şaşmaz-Ören, Ormancı ve Evrekli (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme tekniklerini kullanmaya yönelik istekli olduklarını, öğrenme ürünlerini değerlendirmede bu tekniklerin etkili olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ders planlarında alternatif değerlendirme araçlarına sıklıkla yer vermelerinin bir diğer nedeni ise planlama sırasında kullandıkları ders ve çalışma kitaplarından kaynaklanmaktadır. Tatar, Buldur ve Türe (2008) 4,5,6 ve 7. Sınıf fen ve teknoloji ders ve çalışma kitaplarında bu değerlendirme araçlarına sıklıkla yer verildiğini ortaya koymuşlardır. Katılımcılar bu kaynaklardaki değerlendirme araçlarına planlarında yer vermişlerdir.

Katılımcıların ders planlamada karşılaşılan bir diğer problem kullandıkları kaynak çeşitliliğinin azlığıdır. Planlama yaparken çoğunlukla ders kitabı ve öğretmen kılavuzuna bağlı kaldıkları belirlenmiştir. Bu durumun nedeni araştırıldığında katılımcıların konu alan ve pedagojik alan bilgilerine yönelik güvensizlikleri karşımıza çıkmaktadır. Arife ders kitabını takip ettiğinde konu dışına çıkmayacağını ve kendini bu şekilde daha rahat hissettiğini belirtirken, Sude ve Azize ders planlama ve etkinlik hazırlama becerilerindeki eksikliklerden dolayı kaynaklara bağlı kaldıklarını açıklamışlardır. Ayrıca Sude ders kitabındaki etkinliklerdeki yönergelerin öğrenciye açık bir şekilde sunulmasını bir kolaylık olarak değerlendirmektedir. Bu durum katılımcıların önceden hazırlanmış bir plana sıkı sıkıya bağlı kaldıklarını ve bunun dışındaki uygulamalara açık olmadıklarını göstermektedir

5.ÖNERİLER

Öğretmen yetiştiren eğitimcilere ve araştırmacılara bazı önerilerde bulunulabilir.

- 1) Öğretmen adaylarının öğretim programında belirtilen kazanımları öğretmeye yönelik planlama yapabilmeleri için programın ana felsefesini ve uygulama biçimini iyi anlamalıdır. Lisans eğitimleri süresince öğretim programındaki kazanımları esas alan ders planlaması yapmaları sağlanmalıdır.
- 2) Lisans eğitimdeki alan derslerinde ileride öğretecekleri konulara yönelik eğitim verilmelidir. Bu derslerde konunun günlük hayattaki öneminin, kazanılan bilgi ve becerilerin nerede, nasıl kullanılacağını, somut örnekler ve ilişkilendirmelerin öğretmen adaylarına öğretilmesi gereklidir.
- 3) Adaylara kavram yanılgılarının tespitinde kullanılacak araştırma yöntemleri ve kaynaklar hakkında bilgi verilmelidir.
- 4) Öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak planlama yapmaları esastır. Bu yüzden özellikle meslek bilgisi derslerinde uygulamalara öncelik verilmelidir.
- 5) Öğretmen adaylarının planlama sırasında etkinlikler tasarlayabilmeleri, yaratıcı uygulamalar geliştirebilmeleri için farklı kaynaklar kullanmaları sağlanmalıdır. Kaynak

kullanımı öğretimlerini zenginleştireceğinden basılı, elektronik kaynakları kullanmaları için eğitilmelidirler.

6) “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde ortaokullardaki rehber öğretmenlerle işbirliği içinde çalışılmalıdır. Ayrıca ders veren öğretim elemanlarının alan eğitimi uzmanı olmaları ve rehberlik sürecinde etkin rol üstlenmeleri önerilmektedir.

7) Bu çalışmanın verileri öğretmen adaylarının üç ders planı ile sınırlıdır. Daha uzun süreli çalışma planlanıp, adayların zaman içerisindeki gelişimleri derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol İnç, N. (2009). Fen ve teknoloji dersi veren öğretmenlerin kılavuz kitaptaki yöntem ve tekniklerle ilgili yeterliliklerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Arsal, Z. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacılık ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2 (3), 1-14.
- Buxton, C. A. & Provenzo, E. F. (2007). Teaching science in elementary & middle school. USA: Sage Publications.
- Canbazoğlu, S., Demirelli, H. ve Kavak, N. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ait konu alan bilgileri ile pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 275-291.
- Cheung, D. (2007). Facilitating chemistry teachers to implement inquiry-based laboratorywork. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6, 107-130.
- Çaycı, B. & Altunkeser, F. (2015). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışa yönelik tutumları ile etkililiğine yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, özel sayı, 44-61.
- Erden, M. & Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme (4. Baskı)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Farsakoğlu, Ö. F. , Şahin, Ç. , Karslı, F. , Akpınar, M. & Ültay, N. (2008). A study on awareness levels on prospective science teachers on science process skills in science education. *World Applied Sciences Journal*, 4(2), 174-182.
- Gomez-Zwiep, S. (2008). Elementary teachers' understanding of students' science misconceptions: Implications for practice and teacher education. *J Sci. Teacher Educ.*, 19, 437-454.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Demir, E. S., Hoplan, M. & Çelikoğlu, M. (2010, Kasım). Öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmaları üzerine nitel bir araştırma. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 936-944.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M. & Güneş, O. (2011, Nisan). Fen ve teknoloji dersinin öğretmenler tarafından uygulanması üzerine bir araştırma. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 27-29.
- Jacobs, C.L, Martin, S.N. & Otieno T.C. (2008). A science lesson plan analysis instrument for formative and summative program evaluation of a teacher education program. *Science Teacher Education*, 1096-1126.
- Karlı, F., Şahin, Ç. & Ayas, A.P. (2009). Determining science teachers' ideas about the science process skills: A case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1: 890-895.

- Kurtdede-Fidan, N. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı kurama ilişkin algılarının belirlenmesi: Fenomenografik bir çalışma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (4), 263-282.
- Martin, J. D. (1997). *Elementary science methods: A constructivist approach*. USA: Delmar Publishers. An International Thomson Publishing Company.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2008). *Fen ve teknoloji öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Ankara: ÖYEGM.
- Şaşmaz-Ören, F., Ormancı, Ü. & Evrekli E. (2011). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilik düzeyleri ve görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 1675-1698.
- Şimşek, H. & Yıldırım A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tatar, N., Buldur, S. & Türe, E. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji kitaplarında alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanılma sıklığı*. VIII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Bolu, 27–29 Ağustos 2008.
- Ün-Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. Ankara: Eğitim Dünyası Yay.
- Yurdakul, B. (2005). Bilişötesi (metacognition) ve yapılandırmacı (constructivist) öğrenme çevreleri. *Eğitim Yönetimi*. 11, 42 (Bahar), 279-298.

FEN EĞİTİMİNDE ŞEMATİK NOTLAR

Nilgün TATAR

Prof. Dr., AlanyaAlaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi
Eğitimi Anabilim Dalı nilgun.tatar@alanya.edu.tr

Yağmur BAVLİ AYDIN

Özet

Bu araştırmanın amacı Fen Bilgisi öğretmen adaylarının şematik notlarındaki görsel-yazılı öğeleri ve içeriği açıklamada kullandıkları stratejileri analiz etmektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 42 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğretmen adayları istedikleri bir fen konusunu seçerek o konunun tanıtımına yönelik şematik not hazırlamıştır. Katılımcıların şematik notları analiz edildiğinde konunun tanıtılmasında sıklıkla çizim, tablo, model, ok, vurgulama işaretleri gibi görsel öğeler, düz metin, bilgi notu, konuşma balonu, formül gibi yazılı öğeler kullandıkları tespit edilmiştir. Kavramları listeleme, gruplama, örneklendirme, benzetme ve kodlama stratejilerini kullanarak açıkladıkları görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şematik notların bir konunun tanıtılması ve özetlenmesinde kullanılabileceği, öğrencilerin konu hakkındaki kavramalarını belirlemede etkili bir araç olduğu söylenebilir. Şematik notların öğretimde sıklıkla kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Şematik notlar, Fen Bilgisi, öğretim materyali.

1. GİRİŞ

İnsanoğlunun doğuştan getirdiği içgüdüsel davranışlar yok denecek kadar azdır ve bu davranışlar çevreye uyum sağlamada yetersizdir. Bu nedenle insanlar hayatları boyunca birtakım bilgileri ve davranışları öğrenmek, yanlış öğrendiği bu bilgi ve davranışları da değiştirmek durumunda kalmaktadırlar (Selçuk, 2001). Öğrenmenin tanımı birçok araştırmacı tarafından yapılmış olmasına rağmen aslında tanımlar benzer niteliktedir. Bacanlı'ya (1999) göre öğrenme tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişikliklerdir. Brubaker'a (1982) göre ise bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle olan etkileşimleri sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturduğu davranışlardır (Akt: Senemoğlu, 2012). Öğrenme bireyin yaşantısı boyunca çevresiyle etkileşiminde edindiği tecrübelerle gerçekleşen davranış değişikliği olarak tanımlanabilir.

Öğrenmeyi açıklayan kuramlardan biri olan bilişsel kurama göre bireyler çevreden gelen uyarıcılara kendilerinden bir şeyler katarak onları bir bütün şeklinde zihinlerinde algılamaya çalışır (Küçükahmet, 2003). Bilgi zihinde hem görsel, hem de sözel olarak kodlanmış ve birbirine bağlanmış olan ağlarla kavramlar, olgular, genellemeler ve kurallar olarak depolanır. Psikologlar bilginin görsel ve sözel olarak kodlanmasının anımsamaya katkısının yüksek olduğu düşüncesindedirler (Miller ve Burton, 1994; Akt: Senemoğlu, 2012). Bilişsel öğrenme kuramlarının önerdiği çeşitli öğrenme ve anımsama stratejileri, görsel ve sözel kodlarla belleği güçlendirmeyi ya da desteklemeyi amaçlamaktadırlar (Alpan, 2008).

Bunun yanı sıra yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrenme bireyin zihninde gerçekleştirdiği bilişsel bir etkinliktir. Buna göre bilgi dış dünyadan alınmaz, kendi öğrendikleri doğrultusunda zihninde oluşturulur (Bayraktaroğlu, 2011). Bu nedenle öğrenen materyalle olan etkileşimini kendine özgü bir biçimle oluşturmaktadır. Not alma, kendi sözcükleri ile yeniden ifadelendirme, sorular türetme, imgeleme, bilişsel haritalar oluşturma gibi etkinlikler ya da öğrenme stratejileri, söz konusu etkileşim biçimlerine verilebilecek örneklerdendir (Alkan, Deryakulu & Şimşek, 1995; Alpan, 2008).

Öğretimde görsel materyaller, öğrenciye görsel öğrenme ortamı sağlamaktadır. Öğrenci ile öğretim materyali arasındaki etkileşim görsel tasarım diliyle sağlanır. Bu dili sözcükler ve

görüntüler yönlendirir. Sözcükler bir araya gelerek başlıkları ve metinleri oluştururlar. Görüntüler ise fotoğraf, desen, resimleme gibi üzerine belirli anlamlar yüklenen ya da yüklenmeyen yalın ve soyut biçimleri kapsar. Bir öğretim materyali de sözcükler ve görüntülerden oluşur. Sonuçta tümü birbiriyle uyum içinde örgütlenmiş öğelerdir (Alpan, 2008).

Görsel öğelerin öğretimde kullanımı oldukça yaygındır. Resimler, grafikler, şemalar öğretime görsel zenginlik katar. Kavramları somutlaştırmaya, anlaşılır kılmaya ve öğrenenlerin yorum yapmalarına imkân sağlar. Ayrıca kavramlar arasındaki ilişkileri kurmaya ve dikkat çekmeye yardımcıdır. Bunlar her derste ve her konuda kolaylıkla kullanılabilen araçlardır.

Görsel öğelerin bir arada kullanıldığı İngilizcesi Sketchnote olarak bilinen şematik notlar öğrenme ve öğretim sürecine dâhil edilmektedir. Şematik notlar içeriği yazılı metin ve görsel öğeler (çizim, resim, grafik, şema, imge, çerçeve, ok, harf, rakam, sembol vb.) kullanarak hazırlanan notlardır. Şematik notlar not tutmak, özet çıkarmak, beyin fırtınası yaparak yeni fikirler üretmek ve planlama yapmak için kullanılabilir. İçeriği görselleştirmeye, anlamayı kolaylaştırmaya ve bilginin hatırlanmasına katkı sağlar. Ayrıca öğrenmeyi eğlenceli hale getirirken, konsantrasyonu artırır. Bunun yanı sıra, yaratıcı düşünmeyi tetikler ve öğrenilen bilgilerin tekrarını kolaylaştırır.

Öğretimi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılabilecek şematik notların Fen Bilimleri dersi ve diğer derslerde kullanımı mümkündür. Rohde'nin (2012) şematik notların hazırlanmasına yönelik kitabında temel şekillerin çizimi ile ilgili görsel ve sözel açıklamalar, bu öğelerin kullanım alanları (dinleme, not alma, afiş hazırlama, sunum yapma, tasarlama vb.) ve örnek etkinlikler tanıtılmaktadır. Dünyada hobi olarak yaygınlaşan şematik notların Dr. Sue Pillar tarafından öğretim amacıyla kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı da Fen Bilgisi öğretmen adaylarının şematik notlarda kullandıkları görsel ve yazılı öğeleri belirlemektir. Ayrıca hazırladıkları şematik notların içeriğini oluştururken kullandıkları stratejileri analiz etmektir.

2. YÖNTEM

Araştırma betimsel tarama modelidir. Betimsel tarama modeli olayların, varlıkların, grupların, mevcut durum ve özelliklerini kendi koşullarında betimlemeye ve incelemeye çalışan araştırma modelidir (Kaptan, 1998). Betimsel tarama deseni uygulanırken öğretmen adaylarının hazırladıkları şematik notların incelenmesi amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Araştırmaya Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci sınıfta öğrenim gören 42 öğretmen adayı katılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Veriler öğretmen adaylarının hazırladıkları şematik notlardan elde edilmiştir.

2.3. Araştırmanın Uygulanması

Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarına bir ders saatinde şematik notlar tanıtılmıştır. Şematik notların kullanım amaçları, nasıl hazırlandığı hakkında bilgi verilmiştir. Fen Bilimleri ve diğer derslerin konularında hazırlanmış örnek şematik notlar üzerinde tartışılmıştır. Ardından katılımcılara bir hafta süre verilmiş 5, 6, 7 veya 8. Sınıf Fen Bilimleri dersinden istedikleri bir konuyu şematik not ile tanıtmaları istenmiştir. Bir hafta sonunda hazırladıkları dokümanlar toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Veriler betimsel analiz yapılmıştır. Öğretmen adaylarının hazırladıkları şematik notlardaki görsel ve yazılı öğeler belirlenmiştir. Daha sonra içeriği nasıl açıkladıkları tespit edilmiş ve tüm verilerin frekansları hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının şematik notlarında kullandıkları görsel öğeler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Şematik notlarda kullanılan görsel öğeler

Görsel Öğeler		f
Çizim		42
Şema (Hiyerarşi, akış vb.)		33
Model (DNA, atom, güneş sistemi vb.)		17
Tablo		10
Resim		1
Sembol (Element, geri dönüşüm vb.)		1
Temel Şekiller	Ok	25
	İkonlar	22
	Çizgi	16
	Ayıraç	9
Vurgulama	Renkli Kalem	41
	Büyük Harf	39
	Dolgu	39
	Alt Çizme	18
Renklendirme	Çizim	42
	Başlık	38
	Yazı	36

Tablo 1 incelendiğinde tüm öğretmen adaylarının konuyu çizimleri kullanarak açıkladıkları tespit edilmiştir. Çizimlerin şematik notlarda temel öğe olarak tercih edildiği söylenebilir. Katılımcıların şematik notlarındaki önemli öğeleri vurgulamada renkli kalem kullanması dikkat çekicidir. Dikkat çekmek istedikleri bölümleri renkli kalemlerle, büyük harfle yazdıkları ve/ veya altını çizdikleri tespit edilmiştir. Renk kullanımına önem veren katılımcılar çizim, başlıklar ve yazılarında renk kullanmışlardır. Öğretmen adaylarının şematik notlarında kullandıkları yazılı öğeler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Şematik notlarda kullanılan yazılı öğeler

Yazılı Öğeler	f	
Düz metin	42	
Başlık	36	
Alt başlık	31	
Konuşma balonu	19	
Formül ve denklem	9	
Bilgi notu	Sözel	8
	Görsel	3

Katılımcıların tümü konuyu açıklarken düz metin şeklinde yazılı açıklamalar yapmışlardır. Çoğunluğu başlık kullanımını tercih etmişler, konuyu alt başlıklar halinde açıklamışlardır. Çizimlerinde konuşma balonuna yer veren katılımcılar bir karakter kullanarak konunun önemli kavram ya da bilgilerini açıklamışlardır. Şematik notlarda bazı katılımcıların bilgi notu şeklinde kısa açıklamaları kutu içerisine alarak görsel ya da sözel olarak anlattıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının şematik notlarının içeriği açıklarken kullandıkları stratejiler Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Şematik notlardaki içeriği açıklamada kullanılan stratejiler

Stratejiler		f
Listeleme		38
Gruplama		29
Örneklendirme	Görsel	32
	Sözel	25
Karşılaştırma	Sözel	27
	Görsel	26
Benzetme	Görsel	10
	Sözel	4
Kodlama		5

Öğretmen adaylarının içeriği açıklarken farklı stratejiler kullandıkları belirlenmiştir. Çoğunlukla listeleme stratejisini kullanan katılımcılar, görsel ve sözel öğeler kullanarak örneklendirme, karşılaştırma ve benzetme yapmışlardır. Bazı katılımcılarının temel kavramları açıklarken kodlama yaptıkları görülmüştür.

4.SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmen adaylarının şematik notları incelenmiş, bunları hazırlarken kullandıkları öğeler ve içeriği açıklamada kullandıkları stratejiler belirlenmiştir. Rohde (2012) şematik notların öğrenilen bilgileri işleyebilmeye yardımcı olduğunu belirtmektedir. Katılımcılarında şematik notları fen konularını açıklamada etkili biçimde kullandıkları söylenebilir.

Öğretimde sözel öğelerin kullanımının yanı sıra görsel ve yazılı öğelerin kullanımı gereklidir. Bu öğelerin bir arada kullanımı kavramların somutlaştırılmasına ve öğrenmenin üst düzeye çıkmasına yardımcı olur. Resimler, çizimler, şemalar, grafikler ve karikatürler öğretimde yaygın olarak kullanılabilir (Kaya, 2006). Öğrenciler ders çalışırken, konu tekrarı yaparken, not tutarken, tartışırken veya bir konuyu açıklarken görsel ve yazılı öğeleri kullanabilirler. Bu öğelerin kullanımı öğrenmeyi zenginleştirebilir. Buradan hareketle bu araştırmada öğretmen adaylarının kullandıkları görsel ve yazılı öğelerin zenginliği önemlidir. Konuyu açıklamada kullandıkları resim, çizim, grafik, şema, düz metin, bilgi notu gibi öğeler öğrendikleri bilgileri görsel ve yazılı öğelerle derinlemesine açıklama imkânı sağlamıştır.

Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının konuyu açıklarken bilişsel stratejileri kullanmaları önemli bir sonuçtur. Öğrenme stratejileri, bireyin öğrenme sürecinde duyularına gelen uyarımları işleyen, bunların uzun süreli belleğe aktarılmasını ve bütünleştirilmesini sağlayan işlemleri içermektedir (Güven, 2004). Bu stratejiler öğrenme ve öğretme sürecine katkı sağlar (Özer, 2002). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayları bilgiyi kolay ve kalıcı öğrenmeyi ve açıklamayı sağlayan stratejileri kullanmaktadırlar.

5.ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre eğitimcilere ve araştırmacılara bazı öneriler sunulabilir.

1. Derste konuyu tekrar ederken, özetleme ve beyin fırtınası yaparken şematik notlar kullanılmalıdır.
2. Her yaş ve her derste kullanılabilecek olan şematik notlar öğrencilere tanıtılmalı uygulamaları için cesaretlendirilmelidir.
3. Bu araştırma öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olup, ileride yapılacak araştırmalarda farklı gruplarda yeniden uygulaması yapılabilir.

4. İleride yapılacak araştırmalarda şematik notların derse yönelik tutum, görsel okuryazarlık, öğrenme stili veya motivasyon gibi farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir.
5. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Yeni yapılacak araştırmalar karşılaştırmalı ya da deneysel araştırma modeli kullanılarak tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Alkan, C., Deryakulu D. & şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V (II), 74-102.
- Bacanlı H. (1999). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayraktaroğlu, C.E. (2011). Eğitimde yapılandırmacılık yaklaşımı ve eleştirel bir bakış. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, M. (2006). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Teknişık Web Ofset Tesisleri.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2003). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1 (1), 17- 32.
- Rohde, M. (2012). *The sketchnote handbook: The illustrated guide to visual note taking*. San Francisco, California: Peachpit Press.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Anı Yayınları.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL ANXIETY AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING ANXIETY LEVEL OF THE ELT PREPARATORY CLASS STUDENTS

Dinçay KÖKSAL

Prof.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, koksai.dincay@gmail.com

Meral YAVUZ KARTAL

Öğretmen, meralyk82@gmail.com

Abstract

The purpose of the study was to determine students' social anxiety level and foreign language learning anxiety level. It also aimed at investigating the relationship between social anxiety and foreign language learning anxiety level of preparatory class students in ELT department of Çanakkale Onsekiz Mart University. The study had a relational survey design. In order to reach this aim, social anxiety scale and foreign language learning anxiety scale were conducted to 70 students studying at ELT department. Descriptive analysis and correlation test were performed in the study. The results of the study revealed there was a meaningful relationship at moderate level between students' social anxiety and foreign language anxiety level.

Keywords: Social anxiety, Foreign language anxiety, ELT preparatory students

Introduction

There is a close relationship between the field of foreign language learning and human psychology. As students are at the center of the learning process, their state of psychology such as feeling anxious, having low/high motivation and attitude play a very important role in the learning process, which greatly affects the language learning process. Numerous studies reveal the significant impact of affective factors on the language learning process and demonstrate that language learning and affective variables are closely linked to each other. Among these affective factors anxiety can be seen as one of the most important one. Krashen's (1985) affective filter hypothesis emphasizes the fact that, when the effective filter is high, the process of information retrieval is hindered by factors such as low motivation and negative attitude to the language learnt. Variety of definitions about anxiety can be found in literature. For instance; according to Freud anxiety is “ something felt, an unpleasant affective state or condition” (Freud, 1924. cited in Spielberger, 1966). Similarly, Horwitz et al. (1986) described anxiety as “a subjective tension, anxiety, tension and anxiety related to the stimulation of the autonomic nervous system” (p.125).

Anxiety experienced by individuals when learning and using a foreign language (FL) may have various sources. Among these sources, the social anxiety level of the learners can leads discomfort in the FL classroom and this may result in worrying about not being able to understand or not being understood by other members of the class and the teacher or about being negatively evaluated by them. Since the classroom settings are also considered to be social environment, the learners with high social anxiety levels can feel tension in the FL classrooms. In learning a foreign language, it carries a great importance to understand how anxiety interacts to negatively affect progress. Research indicated that social anxiety arises mostly from self-focused and unrealistic personal expectations, usually occurs in people who have a desire to achieve positive personal transmission, but fearing that they will not succeed, and that interpersonal goals will be obstructed. (Vertue, 2003, Leary, 2001).

Review of Literature

Anxiety

When it is compared with 50 years ago, today people are exposed to a great deal of stress than the people living earlier. Crowded cities, a hectic life, constant rush, working conditions and higher expectations resulted in a rise in the number of people complaining from disease called anxiety. (Tepeh, 2016). It is regarded as a normal reaction to stress and a small of anxiety can even facilitate performance. Anxiety can be considered as a complex psychological term that contains many different variables of concern. Numerous definitions of anxiety can be found in literature. To begin with a simple definition, it can be described as “a subjective feeling of tension, nervousness, apprehension and worry consisted of stimulation of autonomic nervous system”(Horwitz et al. (1986). Sapir ve Aranson (1990) also defined anxiety as being in the state of fear uncertainty, distress, losing control, restlessness, and unpleasantness. Moreover, Spielberg (1972) describes the anxiety as a feeling of tension that acts nervous system. According to MacIntyre (1995) anxiety is a state of emotion that can be positive in some ways such as fostering or facilitating the success and can also be negative too as disturbing or impeding the learning. Taking these definitions into consideration, anxiety can be described as a state in which a person suffers from an unpleasant emotion, usually followed by nervous behavior, worry and, extreme fear.

Mostly three types of anxiety are handled under the heading of anxiety; the state, the situation specific and the trait anxiety have been studied in many contexts by many researchers including the foreign language learning process (MacIntyre & Gardner, Moorcroft, 1987; 1991). State anxiety is occurred when a “ person perceives stimulus or situation as dangerous or threatening one” (Spielberger, 1972). However trait anxiety is a more lasting tendency to feel anxious (Brown, 1994). Situation specific anxiety can be described as a different type of state anxiety that seen not all occasions but with particular situations constantly in time (MacIntyre and Gardner, 1989).

Social Anxiety

Social anxiety disorder (SAD) is a condition characterized by anxiety and fear that arise during childhood / adolescence when an individual is exposed to social exposure in the community or acquaintances with new people. Liebowitz, Gorman, Fyer, & Klein (1985) indicated that social anxiety disorder is a recent diagnosis, formerly ignored one and became official for the first time when it was entered of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-III, APA, 1980). According to statistics, it is said that between 5% and 13% of the population are suffering from SAD. The most prevalent type of fear encountered by people with SAD, speaking in public or in crowded environments, and it is followed by the fears of doing social activities which involves risks of falling into a funny situation in society. According to Morrison & Heimberg, (2012) people with SAD usually avoid aforementioned fears as taking part in that kind of activities are thought to lead rejection or negative evaluation. These people usually have difficulties in interpersonal relationships (social interactions, family, friends) low self esteem, low school dropout, low school performance etc.

Foreign Language Anxiety

Anxiety has been a subject of remarkable interest in teaching and learning process of foreign language for educators as it is considered as one of major obstacles to language learning that the learners need to handle. (Wu, 2010; Zheng, 2008 cited in Elaldi, 2016).

Horwitz (2001) claims that almost one-third of foreign language learners face with anxiety at a some degree. MacIntyre and Gardner (1993) defined foreign language anxiety as “ a sense of tension particularly associated with second language contexts especially, listening, speaking

and learning". It is somehow slightly different from a everyday anxiety so that it prevents learners from reaching their aims and leads a poor performance in learning process of second or foreign language (Hashemi and Abbasi, 2013). The sources of foreign language anxiety (FLA) can be various. Zhang & Zhong (2012) states that the main reason of feeling anxious resulted from unrealistics belief of learners and from their disbeliefs about the language learning process. Besides some learners believe that they do not have enough aptitude or special gift from God (Price, 1991). Moreover some learners have prejudices about time. They think that one or two years can only be sufficient to learn a language. Without experience the difficulty of language some learners already are feeling anxious about the language learning process. Another important cause of language anxiety stem from the learners' false beliefs or high expectations about language standards (Kitano, 2001 as cited in Elaldi, 2016). As a result of exposing the experts language native speakers from records, videos, serials etc. they put a high standard to catch up with which leads language anxiety.

Statement of the Problem

Interest in anxiety as a significant determinant of general learning success grew after the mid-20th century, when these affective factors have been recognized by the studies conducted in the field and the findings of the researchers. personality and motivation are as vital in learning as cognitive capacities (Shams, 2005). Research results indicate that anxiety has significant effects on foreign language Learning (Aydın & Zengin, 2008). In general, foreign language anxiety is a very important factor that also affects foreign language learning and performance, which must be taken into account. The sources of foreign language anxiety can be various but human psychology is an important factor that has a role in sources of anxiety. FLA can also stem from social anxiety disorder. Social anxiety is one of the important factor that may have a role on creating foreign language anxiety. For that reason it is important to understand the relationship between these two anxiety types. In this study in order to understand the level of social anxiety and foreign language anxiety level of ELT students and to find out the relationship between two anxiety level, the following research questions are going to be sought.

1. What is the level of social anxiety among the students in preparatory class in ELT department?
2. What is the foreign language anxiety level of the students in preparatory class in ELT department?
3. Is there any relationship between the students' social anxiety level and foreign language anxiety level?

Significance of the Study

It is assumed that the findings of this study will contribute to research on the role of affective factors in the field of foreign & second language learning. The research may provide information for program planers, teachers and students with regard to the reducing anxiety in foreign classrooms.

Limitations of the Study

The limitation of this study is its' sample size. The subject of the study only involves 70 students. With a larger number of sample size this study could get more reliable results. The results of the study cannot be generalized to all the preparatory class students in ELT department of universities in Turkey.

Research Methodology

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

This study seeks to enhance our understanding of the interrelationship between two affective issues; social anxiety and foreign language anxiety. A quantitative research method will be adopted in the study to find out the level of language anxiety and social anxiety among ELT students.

Sample

The study consists of 70 preparatory class students in ELT department of Çanakkale Onsekiz Mart University. Random sampling technique was used while selecting the participants. The participants consisted of 47 females and 23 males. The participants were informed verbally that their participation for filling the scale was entirely voluntary and would not any influence on their grade.

Data Collection Tools

Data will be collected through questionnaires. In this study as data collection tools social anxiety scale (LSAS) developed by Liebowitz, M. R. (1987) will be used. The LSAS-SR presented excellent internal consistency ($\alpha=0.90-0.96$) and test-retest reliability (Intraclass Correlation Coefficient=0.81; Pearson's=0.82)(Santos & Loureiro & Crippa & Oso'rio, 2013). For the language anxiety Foreign Language Classroom Anxiety Scale developed by Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) will be used to collect the research data. The scale consists of 35 items, 33 items related with foreign language classroom anxiety and 2 related with personal information, are on a series five-point Likert-scale as follows: Strongly Disagree (1), Disagree (2), Neither Agree nor Disagree (3), Agree (4), Strongly Agree (5). A preliminary pilot study was conducted to determine the effectiveness of instruments. The reliability of this scale is high and was reported to be 0.85. The scores of language anxiety will be divided into three levels: namely low mean score, moderate mean score and high mean score.

Data Analysis

In this part of the study, to find out students' both social anxiety level and foreign language anxiety level, some statistical analyses were performed using SPSS program. Descriptive statistics (means, frequency, percent and standard deviation) were done for determining the social and foreign language anxiety level of students while correlation analysis was performed with the aim of finding whether there was a meaningful relationship between students' FLA level with SA level.

Findings

In this phase of the study, the research questions of the study were answered in the light of the findings through SPSS analysis of the data.

RQ1. What is the social anxiety level of the students in preparatory class in ELT department of Çanakkale Onsekiz Mart University?

A descriptive analysis was performed to find out the students' social anxiety level.

Table 1.

Social Anxiety Level (SAL) of Students

SAL	Not at all or very low				low	moderate	high	$\overline{X}$ *	s
	f	14	46	10	0			1.94	.59
	%	20.0	65.7	14.3	0.0				

*1:Not at all or very low, 2: low, 3: moderate 4: high

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

As it shown in Table 1 among 70 students, most of them (46) have low social anxiety level. While 14 students have no or vey low social anxiety level, 10 students have moderate level of social anxiety. There is no students with high social anxiety level.

Table 2.

Social Avoidance Level of Students

	No avodience or rarely	Sometimes	Mostly	Always	$\bar{X}$ *	s
Social avoidance level	f	30	33	7	0	1.67
	%	42.9	47.1	10.0	0.0	.65

*1:Not at all or Rarely 2: Sometimes, 3:Mostly, 4: Always

Table 2 shows that nearly half of the students have social avoidance, and the other majority of the students (30) have no avoidance and rare avoidance. Only the small number of students (7) students mostly have social avodience. There is no students who always suffers from social avoidance.

RQ2. What is the foreign language anxiety level of the students in preparatory class in ELT department of Çanakkale Onsekiz Mart University?

Table 3.

Foreign Language Anxiety Level (FLAL) of Students

	Zero	Low	Moderate	High	Very high	$\bar{X}$ *	s
FLAL	f	1	20	40	9	0	2.81
	%	1.4	28.6	57.1	12.9	0.0	.67

*1: Zero, 2: Low, 3: Moderate, 4: High, 5: Very high

According to Table 3, among the 70 students, only one of them has no foreign language anxiety. Of 70 students, 20 of them have low level of anxiety, while 40 have moderate level foreign language anxiety. The number of students with high anxiety level is 9. According to these findings, it was revealed that a large majority of the students had moderate-level of foreign language anxiety.

RQ2. Is there any relationship between the students' social anxiety level and foreign language anxiety level?

To find out the relationship between the students' social anxiet level and foreign language anxiety level correlation analysis has been done.

Table 4.

The relationship between social anxiety and foreign language anxiety level of students – Pearson Correlation

		Foreign language anxiety level
Social Anxiety	Pearson Correlation	,566**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	70
Social Avoidence	Pearson Correlation	,557**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	70

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

According to the findings of the Table 4. it is seen that there is a meaningful relationship between students' social anxiety level and their foreign language anxiety level. The relation is at moderate level. It is seen that as the level of social anxiety increases, the level of foreign language anxiety increases too.

Discussion and Conclusion

Although a great number of studies have been carried out to investigate the foreign language anxiety level of students as the anxiety is considered as one of the important factor that has a role on foreign language learning process, the number of studies to investigate whether there is a relationship between SA and FLA is not so much. In this study an investigation on the relationship between students' social anxiety and FLA level was done. To identify the level of SA and FLA level of ELT preparatory class students of Çanakkale Onsekiz Mart University, LSAS and FLSCAS were administered to the students. The mean scores, frequencies and standard deviation were calculated and it was found as most of the students have low social anxiety level. While 10 students have moderate level of social anxiety, 10 students have no or very low social anxiety level. Concerning the social avoidance level which is part of social anxiety scale, nearly half of the students have social avoidance while 30 students have low or no social avoidance. Among 70 students, only 7 students mostly have social avoidance. Regarding to FLA level of students, it was found as, most of the students had a moderate anxiety level. A small group of students had high anxiety level with the number of 9 students and 20 students had low anxiety level. Among 70 students only one student have no anxiety and there was no one with very high anxiety level. In previous studies similar findings suggested that students experience moderate level of FLA (Çatay, (2015), Heng, Abdullah and Yosaf (2012), Sadig (2017) , Awan, et al (2011)). Besides determining students' SA and FLA levels, the link between two types of anxiety level was also investigated. The correlation analysis showed that, there was a meaningful relation at moderate level between to anxiety types. As the level of social anxiety of the students increases, the level of foreign language anxiety increases too. When considering the relevant literature and the necessity of social environment in which foreign language learners communicate, it seems that social anxiety level of students may have an influence on foreign or second language learning. Social anxiety may also lead to feeling of foreign language anxiety. L2 anxiety primarily arises from the social and communicative aspects of language learning and can therefore be seen as one of the social concerns, social anxieties (MacIntyre, 1995).

Moreover Motoda (2005) examined the conceptualization of L2 anxiety and stated that it mainly stems from social anxiety. Similarly Young (1990) indicated that social anxiety is one of the three components of L2 or FL anxiety occurs in speaking situations: social anxiety, communication apprehension and self-esteem. Izuka (2010), conducted a study with the aim of reviewing the studies on second language anxiety in relation to social anxiety and found out a strong link between two anxiety types. With respect to second language theories, affective filter hypothesis first proposed by Dulay and Burt (1977) and later associated with Krashen in 1985, is related to anxiety too. Krashen (1988), claims that people can get comprehensible input only if their affective filter is low. In the term of “ affective filter” affect refers to affective factors such as motivation, anxiety, self confidence and attitude.

On the basis of the findings, some suggestions can be made. Since affective factors are thought to have an effect on language learning process, teachers have to be aware of students' anxiety level. If teachers are aware of anxiety types that affecting students' language learning process, they can create a more successful learning process by preparing the teaching and learning environment accordingly. Another important issue is that teachers should create a more peaceful, nonthreatening and relaxing language learning environment in which students

feel comfortable and dare to take risks to make mistakes without having unpleasant feeling emanated from shyness. Additionally, the link between social anxiety and foreign language anxiety should be taken into consideration while preparing the necessary learning environments.

The results of this study are limited to the 70 students in ELT preparatory class of Çanakkale Onsekiz Mart University. For this reason, this study can be conducted at other ELT preparatory class of Turkish universities in order to make generalization of the results in the Turkish context. Besides the findings gathered by this study may not be enough to make generalization and provide deeper insight about the students' social anxiety levels and its' relation with students' FLA level.

References

- Awan, N. R., Azher, M., Anwar, N.M., Naz, A. (2010). An Investigation Of Foreign Language Classroom Anxiety And Its Relationship With Students' Achievement. *Journal of College Teaching & Learning*. Vol. 7, (11).
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.4, No.1.
- Brown, R. A. (2004). The Effects of Social Anxiety on English Language Learning in Japan.
- Çatataş, V. (2015). Examining EFL students' foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish state university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 648-656.
- Dikilitaş, K. & Tercan, G. (2015). EFL students' speaking anxiety: a case from tertiary level students. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 4(1), 16-27.
- Dulay, H. and M. Burt.(1977). Remarks on creativity in language acquisition. M. Burt, H. Dulay and M. Finnochiaro (Eds.). *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents Press, pp. 95-126.
- Elaldı, Ş. (2016). Foreign language anxiety of students studying English Language and Literature: A Sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*. Vol. 11(6), pp. 219-228.
- Forni dos Santos L, Loureiro SR, Crippa JAdS, Oso'rio FdL (2013) Psychometric Validation Study of the Liebowitz Social Anxiety Scale - Self-Reported Version for Brazilian Portuguese. *PLoS ONE* 8(7): e70235. doi:10.1371/journal.pone.0070235.
- Hashemi M, Abbasi M (2013). The role of the teacher in alleviating anxiety in language classes. *Int. Res. J. Appl. Basic Sci.* 4(3):640- 646.
- Heng, C. S., Abdullah, A. N., & Yosaf, N. B. (2012). Investigating the construct of anxiety in relation to speaking skills among ESL tertiary learners. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 18(3), 155-166.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70,125- 132.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Izuka, K. (2010). Second Language Anxiety in Relation to Social Anxiety: A Review of the Literature. Doctoral candidate, Graduate School of Policy Studies, Kwansei Gakuin University.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Krashen, Stephen D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Leary, M.R. & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. NewYork: The Guilford Press.
- Leary, M. R. (2001). Towards a conceptualization of interpersonal rejection. In M. R. Leary

- (Ed.), Interpersonal rejection (pp. 3 – 20). New York: Oxford University Press.
- Liebowitz, M. R., Gorman, J. M., Fyer, A. J., & Klein, D. F. (1985). Social Phobia. Review of a Neglected Anxiety Disorder. *Archives of General Psychiatry*, 42, 729-736.
- Lucarz- Malgorzata, B. The relationship between language anxiety and the actual and perceived levels of foreign language pronunciation. *Studies in Second Language Learning and Teaching SSLT* 1 (4). 491-514.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, 89-99.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P. D. , & Gardner, R. C. & Moorcroft, R. (1987). The Role of Anxiety in Second Language Performance of Language Dropouts. *Research Bulletin*, 657. 3-26.
- Morrison AS, Gordon D, Heimberg RG. 2012. Anxiety disorders. In *Guilford Handbook of Cognition and Emotion*, ed. MD Robinson, ER Watkins, E Harmon-Jones. New York: Guilford.
- Motoda, S. (2005). *Daini gengo fuan no riron to jittai* [Theories and realities in second language anxiety]. Japan: Keisui Sha.
- Price ML (1991). The subjective experience of FL anxiety: Interviews with highly anxious students.
- Sadiq, M. J. (2017). *Anxiety in English Language Learning: A Case Study of English Language Learners in Saudi Arabia*. Canadian Center of Science and Education. Vol. 10,(7).
- Shams, A. N. (2005). The use of computerized pronunciation practice in the reduction of foreign language classroom anxiety (Doctoral dissertation, Florida State University). Retrieved from http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd11092006171538/unrestricted/Shamsdiss_Dec12.pdf.
- Spielberger, C. D. (1966). *Theory and research on anxiety*. Anxiety and behavior. New York: Academic press.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: current trend in theory and research*. New York: Academic Press.
- Sapir, S. & Aronson, A. E. (1990). The relationship between psychopathology and speech and language disorder in neurological patients. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 55, 503- 509.
- Tepeh, I. (2016). *Language Anxiety: Teachers' and Learners' Perspective*. Graduation Thesis, University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences Department of English.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspective on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.
- Zhang, R. & Zhong, J. (2012). The Hindrance of Doubt: Causes of Language Anxiety. *International Journal of English Linguistics* Vol. 2, No. 3.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ETKİLİ İLETİŞİM DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Bülent GÜVEN

Doç.Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD Öğretim Üyesi bulentg@comu.edu.tr

Sibel GÜVEN

Doç.Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD Öğretim Üyesi s_guven@comu.edu.tr

Özet

İnsanların varoluş sonrası kendilerini, başka varlıkları, diğer insanları fark etmeleri ve onların da kendilerini fark edebilmeleri için çaba içerisinde oluşu iletişim adı verilen sürecin oluşmasını ve gelişmesini sağlamıştır. Teknik olarak kaynağın alıcısına uygun bir kanal üzerinden kodladığı mesajı iletmesi ve iletiye ilişkin dönüt alması süreci olarak tanımlanabilen iletişim kavramı temel olarak etkileme ve etkilenme amaçlı bir eylemdir. İnsan yaşamı için son derece hayati değeri bulunan iletişim sürecinin tarihsel süreçte gelişimi, çeşitli sınıflamalarla türlerinin tanınmaya başlanmasının yanı sıra hızla gelişen teknolojinin iletişim kurma biçimlerine yaptığı etki üzerinde iletişim uzmanlarının farklı görüşlerine değinilecek olan bu çalışmada ilk kez okul adı verilen eğitim kurumlarıyla çocukların karşılaştığı ve iletişim sürecinin çeşitli türlerine yönelik deneyimleri yaşamaya başladıkları okul öncesi eğitim kurumlarında yakın gelecekte görev almaları beklenen öğretmen adaylarının iletişim kavramına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amaçlanmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim dalında 2018-2019 akademik yılı bahar yarıyılında normal ve ikinci öğretim biçiminde 3. Sınıf olarak öğrenim gören 117 öğretmen adayına araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. İçerik analiz tekniği ile verilerin inceleneceği çalışmada öğretmen adaylarının iletişim kavramına yönelik oluşturdukları tanımlar, öğretmen adayı olarak etkili bir öğretmen öğrenci iletişiminin okul öncesi dönemde nasıl gerçekleşebileceği ve kendilerini iletişim yönünden nasıl betimledikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Kategoriler ve alt kategoriler ilişkilendirilerek incelenen görüşler, Tematik Analiz tekniği ile analiz edilmiştir. MAXQDA 2018 paket programı aracılığıyla yapılan kodlamalar, kategoriler ile ilişkilendirmeler sonucu elde edilen bulgular frekans, yüzde değerleri ile tablolar ve grafiklere dönüştürülmüştür. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının iletişim kavramı ile ilgili görüşlerinde sıklıkla insanların birbiriyle iletişim kurma boyutu, iletişim sürecinde aktarımın önemi, sözlü ve sözsüz iletişim, konuşmalar, jest – mimikler, davranışlar gibi unsurların iletişim sürecine dahil olması gibi alt boyutları içeren tanımlamalar gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkili İletişim, İletişim, Sosyal Beceriler

Examination of Teachers' Candidates Views on Effective Communication Course (Canakkale Onsekiz Mart University Case)

Abstract

The fact that people try to realize themselves, other beings, other people after they exist, and they try to make them realize themselves, has led to the formation and development of a process called communication. Technically, the concept of communication, which can be defined as the process by which the source transmits the message encoded on a suitable channel to the recipient and receives feedback regarding the message, is basically an action aimed at influencing and influencing. The historical development of the communication process, which is extremely vital for human life, the recognition of its types by various classifications, as well as the different views of communication experts on the impact of rapidly developing technology on the ways of communicating will be discussed in this research for the first time. The aim of this course is to determine the opinions of the prospective teachers about the concept of communication in the near future. The structured interview form prepared by the researchers in the research using qualitative method was applied to 117 pre-service teachers in the spring semester of 2018-2019 academic year in the spring semester of Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education. In the study, the content analysis technique is used to determine the definitions of pre-service teachers in terms of communication, how an effective teacher-student communication can be realized in preschool period and how they describe themselves in terms of communication. The views examined by associating the categories and sub-categories were analyzed with the Thematic Analysis technique.

The findings obtained as a result of the encodings made through the MAXQDA 2018 package program and the associations with the categories were converted into tables and graphs with frequency, percentage values. At the end of the research, it was determined that in the opinions of prospective teachers about communication concept, people often made sub-dimensions such as dimension of communication with each other, importance of transfer in communication process, verbal and nonverbal communication, speeches, gestures - gestures, behaviors and involvement of communication elements.

Keywords: Effective Communication, Communication, Social Skills

GİRİŞ

Bireylerin henüz Dünya'yı gözlemleme fırsatı bulmadan, yeryüzüne ayak basmadan, keşifler yapmaya hazırlanma evresinde iken deneyimleme süreçlerine başladığı, iletişim becerisine sahip oldukları bilinmektedir. Bahsedilen olgudan yola çıkarak aslında bireylerin dünyaya boş olarak gelmediğini, ilişkiler kurabildiğini, yaşamını dengelemeye hazırlandığını, basit düzeyde de olsa öğrenme yaşantılarına sahip olduğunu söylemek mümkündür. 2005 yılı itibarıyla benimsenen Yapılandırmacı Yaklaşım da bu olguyu destekler niteliktedir(Kesici, 2019).

Zaman, mekan her ne kadar değişirse değişsin iletişim, bireyleri yaşam boyu hayata bağlayan bir bağ olarak kalmaktadır. Bu süreçte bireylerin hayata dahil olmaları ile birlikte ailenin, çocuğa etkili bir iletişim süreci sunması çocuğun hayatını şekillendirmesine katkı sağlayacaktır. Bireylerin dahil oldukları ilk sosyal grup olan aile, etkili iletişim becerileri kapsamında ilk deneyimlerin elde edilmesini sağlamaktadır. Bireyler arası gerçekleşecek olan etkili iletişim süreci ile bireyler kendini ifade edebilme, dinleyebilme, kendini özgür hissedebilme, duyuşsal beceriler gibi becerileri elde etme fırsatı yakalayabileceklerdir. Bireylerin etkili iletişim becerilerini istenilen düzeylerde kazanma boyutunda dahil olacağı aktif süreçlerin, başarılı ve kalıcı sonuçların ortaya konmasını sağlayacağı söylenebilir. Görgülü'nün 2009 yılında yayımlanan Drama Destekli Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin Okul Öncesi 5-6 Yaş Çocuklarının İletişim Becerilerine Etkisi adlı yüksek lisans tez çalışmasında oluşturulan deney ve kontrol grubu ile yarı deneysel desene göre yürütülen araştırmanın sonucunda drama ile desteklenen işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerinde öğrencilerin sözel iletişim, iletişim engellerinden kaçınma boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda bireylerin aktif olma durumlarının, etkili bir iletişim sağlamaları yönünden öğrencileri desteklediği öne sürülebilir.

Çeşitli ifadelerin, davranışların, durumların bireyler üzerinde bir etki bırakması anlam ile gerçekleşmektedir. Bilgiler, ifadeler, durumlar, olgular tüm bireyler için kapalı bir kutu haline bürünmektedir. Belirtilen ifadeleri içselleştirmek, anlam kazanmalarını sağlamak anahtar olarak nitelendirilebilecek anlama ve anlatma becerileri ile gerçekleşmektedir. İfade edilen temel yetiler anlaşmanın doğmasını sağlayarak bireylerin etkili iletişim kurmalarını desteklemektedir(Uzuntaş, 2013).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının iletişim becerileri kapsamında yetkinlik sahibi olmalarının yanı sıra bu beceriler ile ilgili algılarının etkili iletişim süreçlerinin kalitesini etkilediği düşünülebilir. Bu kapsamda Bulut'un 2004 yılında yayınlanan İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmada bahsedilen algıların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucu kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişim becerileri kapsamında etkililik ve yeterlilik alt boyutlarında yüksek oranlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların ait oldukları kapsamlı sosyal çevre olan sınıf iklimine uyum sağlama, problem çözme, eleştirebilme gibi becerileri kazanabilmesi açısından bu iklime dahil olan tüm bireylerin etkili iletişim becerilerine yetkin bir şekilde sahip olması gerekmektedir. Bu amaç

doğrultusunda öğretmenler, sınıf yönetimi becerileriyle birlikte etkili iletişim becerilerini harmanlayarak öğrencilerin bahsedilen becerileri etkili bir şekilde kazanması için yol gösterici olmalıdır. Ancak bahsedilen durumun hayata geçirilmesinin büyük sınıflarda çoğunlukla zor olduğu yönünde görüşler öne sürülmüştür. Etkileşim, paylaşımda bulunma gibi unsurlar sakinlik, zaman, uygun ortam gerektiren unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu unsurların başarılı bir şekilde sınıf ortamında aktif hale getirilebilmesi için gerekli fırsatların tanınması gerekliliği kaçınılmazdır(Yaman, 2006).

Kuramsal açıdan ele alınan boyutlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşım'ın benimsenmesiyle birlikte üniversitelerin eğitim fakültelerinde ders olarak okutulan Etkili İletişim Dersi'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma süreci ile ilgili tüm detaylar hakkında fikir sahibi olunmasını sağlayan bu bölüm araştırma kapsamında temel alınan desen, üzerinde çalışılan katılımcı grubu, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizleri ile ilgili detaylı açıklamalar barındırmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli: Akademik eğitim süreçlerinde Etkili İletişim Dersi alan bireylerin, ders kapsamında “iletişim” kavramı ile ilgili öne sürmüş oldukları tanımlamalar ve oluşturdukları metaforlar, katılımcı grubunun bir kavrama ilişkin algılarının incelenmesi gereğini ortaya koymuştur. Bu kapsamda fenomenolojik(olgubilim) deseni ile yürütülen araştırmada, katılımcı grubunun kavrama ilişkin algıları detaylı şekilde incelenerek algıların altında yatan nedenler tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma modellerinde kullanılan fenomenolojik desen, araştırmacıların hedeflediği biçimde derinlemesine bir inceleme yapmayı öne sürmekte, ayrıntılı veriler elde etmeyi amaçlamaktadır(Creswell, 2018).

2.2. Katılımcı Grubu: 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan ve lisans programı kapsamında Etkili İletişim Dersi alacak olan 14'ü erkek 103'ü kadın olmak üzere toplam 117 öğretmen adayı araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcı grubu gönüllülük ilkesi temel alınarak oluşturulmuştur. Araştırma etiğini ihlal etmemek adına katılımcıların kişisel bilgileri süreç boyunca ve sonrasında gizli tutulmuştur.

2.3. Veri Toplama ve Verilerin Analizi: Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için belirlenen katılımcı grubundan yapılandırılmış görüşmeler ile verilerin toplanması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda araştırmacılar tarafından katılımcılara iletişim kavramını nasıl tanımlarsınız? Sorusu yöneltilmiş, öğretmen adaylarının cevapları yazılı olarak toplanmıştır. Etik boyut esas alınarak katılımcıların kişisel bilgilerini gizli tutmak, bireylere arası ve cinsiyet değişkenine göre analiz yapmak amacıyla her katılımcı için bir kod numarası belirlenmiştir. Kod numaraları, katılımcı için belirlenen bir sayı ve cinsiyet değişkenini içermektedir (Örnek: E10= 10. Erkek Katılımcı, K43= 43. Kadın Katılımcı).

Veri toplama sürecinin ardından MAXQDA 2018 paket programı aracılığı ile nitel veri analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak veri analizinin Tematik Analiz olarak adlandırılan analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar doğrultusundan ana kategoriler ile ilişkilendirilen alt kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen görüşler detaylı bir şekilde incelenerek görüşlerin kategoriler ile ilişkileri belirlenip bulgular frekans ve yüzde değerleri, grafikler ile nicel boyutta desteklenmiştir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

BULGULAR

Tablo 1. İletişim Kavramına Yönelik Tanımlarda Oluşan Kategori ve Kodlar Listesi

Kategori	Alt Kategori ve Kodlar
Tanımlamalar	Kaynak ve Alıcı Unsurları • Canlı Varlıklar -İnsanlar • Cansız Varlıklar Aktarım • Düşünce • Duygu • Bilgi • Fikir • İstek / İhtiyaç • Mesaj • Durum • Haber İletişim Türleri • Sözlü İletişim • Sözsüz İletişim İletişim Araçları • Jest – Mimik • Sözlü • Yazılı • Görsel AnlaşmakAnlama / Anlamlandırma Süreciİfade BiçimiKonuşmakEtkileşimYaşamın DevamlılığıBağ KurmakPaylaşımİletişim Sürecinin Unsurları • Alıcı • Mesaj • Kaynak • Kanal Geri DönütÇeşitli İletişim YollarıSosyalleşme SüreciBirleşmek ve Genişlemekİkna Etmekİnsan İlişkilerini KolaylaştırmakMutlu OlmakPara KazanmakSorun Çözmek

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 1 incelendiğinde Öğretmen Adaylarının Etkili İletişim Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği) araştırmasına ilişkin araştırmacılar tarafından oluşturulan yapılandırılmış görüşme formuna bağlı kalınarak hazırlanan ana kategoriler ve bunlarla ilişkilendirilen alt kategoriler görülmektedir.

Tanımlamalar ana kategorisi ile ilişkilendirilen Kaynak ve Alıcı Unsurları, Aktarım, İletişim Türleri, İletişim Araçları, Anlaşmak, Anlama / Anlamlandırma Süreci, İfade Biçimi, Konuşmak, Etkileşim, Yaşamın Devamlılığı, Bağ Kurmak, Paylaşım, İletişim Sürecinin Unsurları, Geri Dönüt, Çeşitli İletişim Yolları, Sosyalleşme Süreci, Birleşmek ve Genişlemek, İkna Etmek, İnsan İlişkilerini Kolaylaştırmak, Mutlu Olmak, Para Kazanmak, Sorun Çözmek olarak adlandırılan temelde 22 alt kategori oluşturulmuştur. Bu alt kategorilerden Kaynak ve Alıcı Unsurları adlı alt kategori içerisinde Canlı Varlıklar ve Cansız Varlıklar olarak adlandırılan iki alt kategori, Aktarım adlı alt kategori içerisinde Düşünce, Duygu, Bilgi, Fikir, İstek / İhtiyaç, Mesaj, Durum, Haber olarak adlandırılan sekiz alt kategori, İletişim Türleri adlı alt kategori içerisinde Sözlü İletişim ve Sözsüz İletişim olarak adlandırılan iki alt kategori, İletişim Araçları adlı alt kategori içerisinde Jest – Mimik, Sözlü, Yazılı, Görsel, olarak adlandırılan dört alt kategori, İletişim Sürecinin unsurları adlı alt kategori içerisinde Alıcı, Mesaj, Kaynak, Kanal olarak adlandırılan dört alt kategori barındırmaktadır.

Tablo 2. Tanımlamalar Kategorisine İlişkin Frekans Değerleri

Tanımlamalar	Frekans
Kaynak ve Alıcı Unsurları	87
- Canlı Varlıklar	86
o İnsanlar	64
- Cansız Varlıklar	1
Aktarım	86
- Düşünce	33
- Duygu	30
- Bilgi	8
- Fikir	7
- İstek / İhtiyaç	3
- Mesaj	3
- Durum	1
- Haber	1
İletişim Türleri	70
- Sözlü İletişim	35
- Sözsüz İletişim	35
İletişim Araçları	37
- Jest – Mimik	18
- Sözlü	12
- Yazılı	5
- Görsel	2
Anlaşmak	22
Anlama / Anlamlandırma Süreci	21
İfade Biçimi	18
Konuşmak	15
Etkileşim	14
Yaşamın Devamlılığı	11
Bağ Kurmak	9
Paylaşım	9

İletişim Sürecinin Unsurları	7
- Alıcı	2
- Mesaj	2
- Kaynak	2
- Kanal	1
Geri Dönüt	6
Çeşitli İletişim Yolları	4
Sosyalleşme Süreci	3
Birleşmek ve Genişlemek	1
İkna Etmek	1
İnsan İlişkilerini Kolaylaştırmak	1
Mutlu Olmak	1
Para Kazanmak	1
Sorun Çözmek	1
Toplam Kodlama	424

Tablo 2 incelendiğinde Tanımlamalar kategorisi, bu kategori ile ilişkilendirilen alt kategoriler ve sahip oldukları frekans değerleri görülmektedir. Öğretmen Adaylarının Etkili İletişim Dersine İlişkin Görüşleri incelendiğinde belirtilen alt kategoriler arasından Kaynak ve Alıcı Unsurları alt kategorisinin, öğretmen adayları tarafından toplam 87 kez görüş olarak belirtilerek en yüksek frekans değerine sahip olan alt kategori olduğu tespit edilmiştir(n=87). En sık belirtilen Kaynak ve Alıcı Unsurları alt kategorisi içerisinde Canlı Varlıklar ve Cansız Varlıklar olarak adlandırılan iki alt kategoriyi barındırmaktadır. Canlı Varlıklar alt kategorisi ise İnsanlar olarak adlandırılan bir alt kategoriyi kapsamaktadır. Bu alt kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde Canlı Varlıklar alt kategorisinin öğretmen adayları tarafından daha sık görüş olarak belirtildiği görülmektedir(n=86). Öğretmen adaylarının bu kategoriden bahsederken özellikle İnsan alt kategorisi üzerinde durdukları görülmektedir(n=64). Cansız Varlıklar alt kategorisinin en düşük frekans değerine sahip olarak en az vurgulanan alt kategori olduğu belirlenmiştir(n=1).

Diğer alt kategoriler incelendiğinde ise öğretmen adaylarının Aktarım alt kategorisinden 86 kez bahsettikleri tespit edilmiştir. Aktarım alt kategorisinin barındırdığı boyutlar incelendiğinde öğretmen adaylarının Düşünce alt kategorisinden 33 kez(n=33), Duygu alt kategorisinden 30 kez(n=30), Bilgi alt kategorisinden 8 kez(n=8), Fikir alt kategorisinden 7 kez(n=7), İstek / İhtiyaç alt kategorisinden 3 kez(n=3), Mesaj alt kategorisinden 3 kez(n=3) bahsettikleri görülmektedir. Durum(n=1) ve Haber(n=1) alt kategorilerinin, en düşük frekans değerlerine sahip olarak en az vurgulanan alt kategoriler oldukları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının İletişim Türleri alt kategorisinden 70 kez bahsettikleri tespit edilmiştir(n=70). İletişim Türleri alt kategorisinin barındırdığı boyutlar incelendiğinde öğretmen adaylarının Sözlü İletişim alt kategorisinden 35 kez(n=35), Sözsüz İletişim alt kategorisinden 35 kez(n=35) bahsettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının İletişim Araçları alt kategorisinden 37 kez bahsettikleri tespit edilmiştir(n=37). İletişim Araçları alt kategorisinin barındırdığı boyutlar incelendiğinde öğretmen adaylarının Jest – Mimik alt kategorisinden 18 kez(n=18), Sözlü alt kategorisinden 12 kez(n=12), Yazılı alt kategorisinden 5 kez(n=5), Görsel alt kategorisinden 2 kez(n=2) bahsettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının Anlaşmak alt kategorisinden 22 kez bahsettikleri tespit edilmiştir(n=22).

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Öğretmen adaylarının Anlama / Anlamlandırma Süreci alt kategorisinden 21 kez bahsettikleri tespit edilmiştir(n=21).

Öğretmen adaylarının İfade Biçimi alt kategorisinden 18 kez bahsettikleri tespit edilmiştir(n=18).

Öğretmen adaylarının Konuşmak alt kategorisinden 15 kez bahsettikleri tespit edilmiştir(n=15).

Öğretmen adaylarının Etkileşim alt kategorisinden 14 kez bahsettikleri tespit edilmiştir(n=14).

Öğretmen adaylarının Yaşamın Devamlılığı alt kategorisinden 11 kez bahsettikleri tespit edilmiştir(n=11).

Öğretmen adaylarının Bağ Kurmak(n=9) ve Paylaşmak(n=9) alt kategorilerinden 9'ar kez bahsettikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının Paylaşım alt kategorisinden 9 kez bahsettikleri tespit edilmiştir(n=9).

Öğretmen adaylarının İletişim Sürecinin Unsurları alt kategorisinden 7 kez bahsettikleri tespit edilmiştir(n=7). İletişim Sürecinin Unsurları alt kategorisinin barındırdığı boyutlar incelendiğinde öğretmen adaylarının Alıcı alt kategorisinden 2 kez(n=2), Mesaj alt kategorisinden 2 kez(n=2), Kaynak alt kategorisinden 2 kez(n=2), Kanal alt kategorisinden 1 kez(n=1) bahsettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının Geri Dönüt alt kategorisinden 6 kez bahsettikleri tespit edilmiştir(n=6).

Öğretmen adaylarının Çeşitli İletişim Yolları alt kategorisinden 4 kez bahsettikleri tespit edilmiştir(n=4).

Öğretmen adaylarının Sosyalleşme Süreci alt kategorisinden 3 kez bahsettikleri tespit edilmiştir(n=3).

Öğretmen adaylarının Birleşmek ve Genişlemek(n=1), İkna Etmek(n=1), İnsan İlişkilerini Kolaylaştırmak(n=1), Mutlu Olmak(n=1), Para Kazanmak(n=1), Sorun Çözmek(n=1) alt kategorilerinden 1'er kez bahsettikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu Tanımlamalar kategorisi altında en düşük frekans değerlerini alan alt kategorileri ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının Tanımlamalar kategorisine ilişkin toplam 424 kez görüş belirttikleri görülmektedir(n=424).

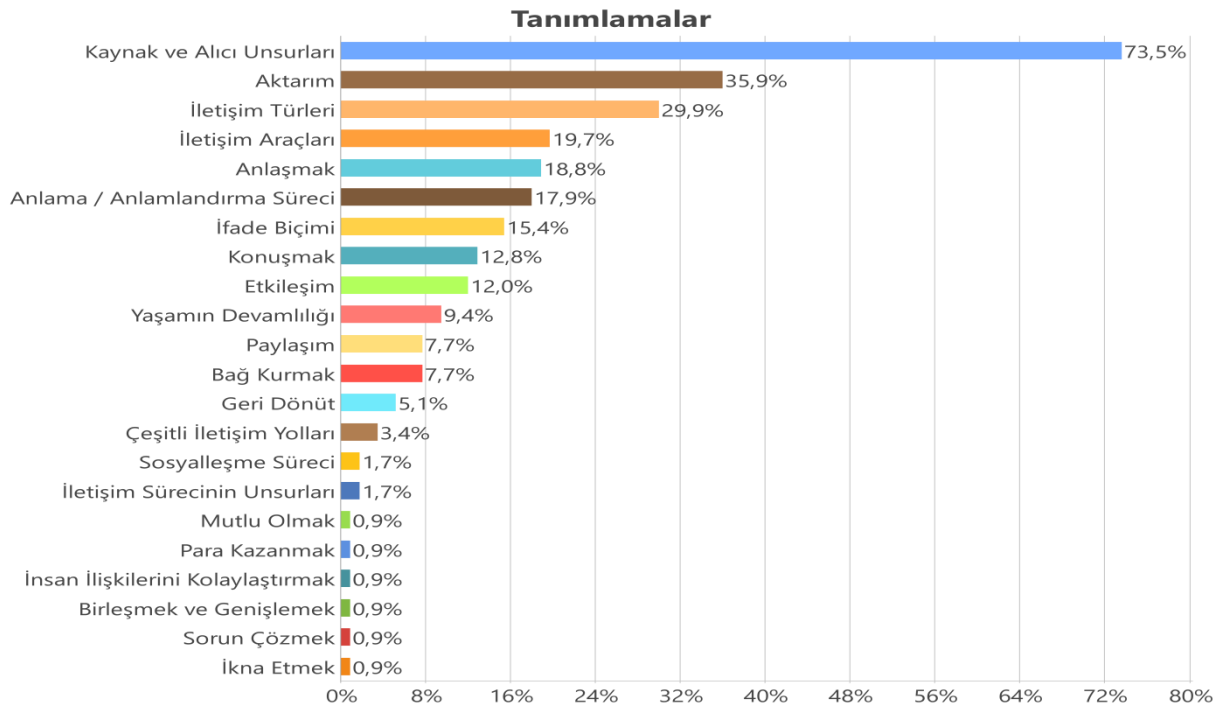
Tablo 3. Tanımlamalar Alt Kategorisine İlişkin Bulgular

Tanımlamalar	Öğretmen Adayı	Yüzde	Yüzde(geçerli)
Kaynak ve Alıcı Unsurları	86	73,50	73,50
Aktarım	42	35,90	35,90
İletişim Türleri	35	29,91	29,91
İletişim Araçları	23	19,66	19,66
Anlaşmak	22	18,80	18,80
Anlama / Anlamlandırma Süreci	21	17,95	17,95
İfade Biçimi	18	15,38	15,38
Konuşmak	15	12,82	12,82
Etkileşim	14	11,97	11,97
Yaşamın Devamlılığı	11	9,40	9,40
Paylaşım	9	7,69	7,69
Bağ Kurmak	9	7,69	7,69
Geri Dönüt	6	5,13	5,13
Çeşitli İletişim Yolları	4	3,42	3,42

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Sosyalleşme Süreci	2	1,71	1,71
İletişim Sürecinin Unsurları	2	1,71	1,71
Mutlu Olmak	1	0,85	0,85
Para Kazanmak	1	0,85	0,85
İnsan İlişkilerini Kolaylaştırmak	1	0,85	0,85
Birleşmek ve Genişlemek	1	0,85	0,85
Sorun Çözmek	1	0,85	0,85
İkna Etmek	1	0,85	0,85
Kodlanmış Belgeler	117	100	100
Kodlanmamış Belgeler	0	0	-
Analiz Edilen Belgeler	117	100	-

Grafik 1. Tanımlamalar Alt Kategorisine İlişkin Dağılım



Tablo 3 ve Grafik 1 incelendiğinde Tanımlamalar kategorisi, bu kategori ile ilişkilendirilen alt kategoriler ve bu alt kategoriler hakkında görüş belirten öğretmen adayları sayıları ve bu oranların sahip olduğu yüzde değerleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının Etkili İletişim Dersine ilişkin görüşleri incelendiğinde belirtilen alt kategoriler arasından %73,5 oranında 86 öğretmen adayının Kaynak ve Alıcı Unsurları alt kategorisine değindikleri görülmektedir (n=86). Verilen oran ve öğretmen aday sayısı Tanımlamalar alt kategori istatistiği içerisinde en yüksek değerleri taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının Kaynak ve Alıcı Unsurları alt kategorisi ile ilgili belirtmiş oldukları görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“E7: İletişim insanların birbirleriyle anlaşabilmesi için kullanılan yöntem. Her hangi bir kanal aracılığıyla karşısındaki kişiye iletilir.”

“K20: Canlı varlıkların ve birtakım cansız varlıkların etkileşime geçerek herhangi bir bilgi ve duygu aktarımı sağlama sürecidir. Gereklidir. Seviyeli olanı makbuldür. Çeşitli

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

kombinasyonları vardır. İnsan - insan, hayvan - hayvan, insan - hayvan, insan - yapay zeka, hayvan - yapay zeka buna örnek olabilir.”

“K71: Canlı varlıkların kendini ve çevresini anlaması, koordinasyonun sağlanması, verimli bir şekilde dünya üzerinde kalmasını sağlayan, etkileşim için gerekli ağıdır.”

Diğer alt kategoriler incelendiğinde %35,9 oranında 42 öğretmen adayının Aktarım, %29,9 oranında 35 öğretmen adayının İletişim Türleri, %19,7 oranında 23 öğretmen adayının İletişim Araçları, %18,8 oranında 22 öğretmen adayının Anlaşmak, %17,9 oranında 21 öğretmen adayının Anlama / Anlamlandırma Süreci, %15,4 oranında 18 öğretmen adayının İfade Biçimi, %12,8 oranında 15 öğretmen adayının Konuşmak, %12 oranında 14 öğretmen adayının Etkileşim, %9,4 oranında 11 öğretmen adayının Yaşamın Devamlılığı, %7,7 oranlarında 9’ar öğretmen adayının Paylaşım ve Bağ Kurmak, %5,1 oranında 6 öğretmen adayının Geri Dönüt, %3,4 oranında 4 öğretmen adayının Çeşitli İletişim Yolları, %1,7 oranlarında 2’şer öğretmen adayının Sosyalleşme Süreci ve İletişim Sürecinin Unsurları alt kategorilerinden bahsettiği tespit edilmiştir.

Yüzdelik değerleri açısından göze çarpan Aktarım, İletişim Türleri, İletişim Araçları, Anlaşmak, Anlama / Anlamlandırma Süreci, İfade Biçimi, Konuşmak, Etkileşim alt kategorileri hakkında öğretmen adaylarının belirtmiş olduğu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K87: Duygu, düşünceyi korku, heyecan gibi kavramları önce insanın kendisi algılayıp karşısındakininde anlayacağı şekilde aktarılmasına denir. Bu aktarma işlemi sadece konuşma ile olmayabilir. Mimik jestlerde daha bir farklı şekilde bilime konu olan telepati yöntemi yani beyin olarak kişilerle kurulan bağlara örnek verilebilir.”

“K102: Kişilerin birbiriyle karşılıklı duygu ve düşüncelerini paylaşmasıdır. İletişim sözlü olabileceği gibi sözsüz de gerçekleşir.”

“K100: İletişim, duygu ve düşünceleri düzgün bir şekilde karşı tarafa aktarmaktır. Bunu yaparken de sadece sözcükleri değil beden dili, jest ve mimikleri de kullanırız.”

“E5: İnsanların yaşam ortamında birbirleriyle anlaşmalarını sağlayan araç.”

“K6: İletişim insanların kendini ifade edebilmelerini sağlayan, birbirlerini anlamalarını sağlayan ve insan yaşamı için büyük öneme sahip bir ifade biçimidir.”

“E13: İletişime ifade etmek diyebilirim. Sahip olduğun düşünceyi karşı tarafa onunda anlayabileceği anlamlandırabileceği şekilde aktarmaktır.”

“K94: İki kişinin birbirleri ile karşılıklı olarak konuşmasıdır. Kişinin kendini anlatması karşı tarafın ise dinleyip yorumlayıp cevap vermesidir.”

“K65: Canlı varlıkların birbirleriyle etkileşim kurabilmek için bazen araç - gereç kullanarak gerçekleştirilen bir etkileşim biçimidir.”

%0,9 oranlarında 1’er öğretmen adayının Mutlu olmak, Para Kazanmak, İnsan İlişkilerini Kolaylaştırmak, Birleşmek ve Genişlemek, Sorun Çözmek, İkna Etmek alt kategorilerinden bahsettiği tespit edilmiştir. Verilen oran ve öğretmen adayı sayısı Tanımlamalar alt kategorisi istatistiği içerisinde en düşük değerleri taşımaktadır.

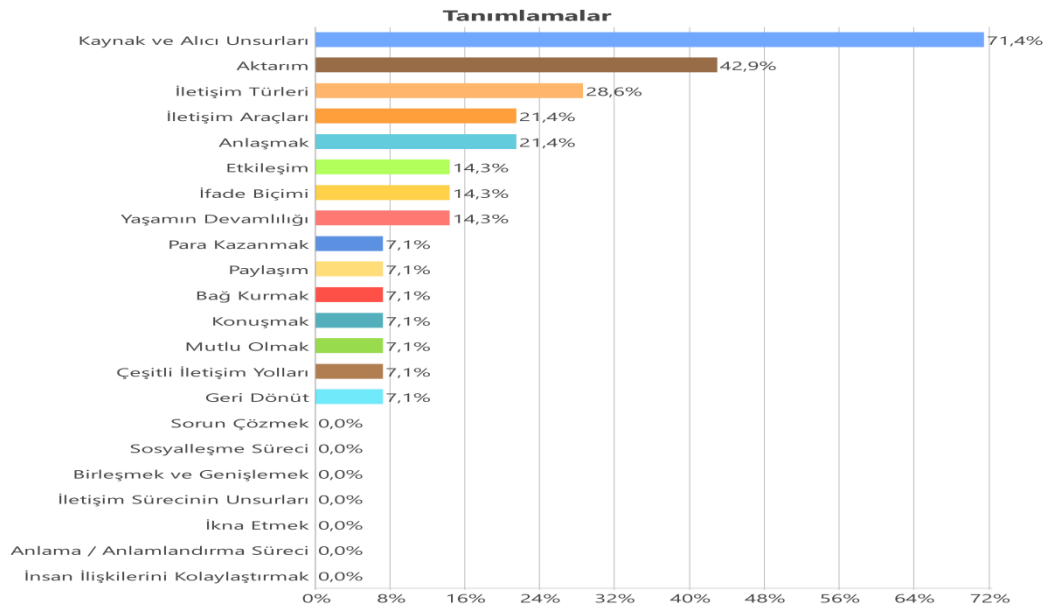
Toplamda 117 öğretmen adayının Tanımlamalar kategorisi hakkında görüş belirttiği görülmektedir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 4. Tanımlamalar Alt Kategori İstatistiği Erkek Katılımcılara İlişkin Bulgular

Tanımlamalar	Öğretmen Adayı	Yüzde	Yüzde(geçerli)
Kaynak ve Alıcı Unsurları	10	71,43	71,43
Aktarım	6	42,86	42,86
İletişim Türleri	4	28,57	28,57
İletişim Araçları	3	21,43	21,43
Anlaşmak	3	21,43	21,43
Etkileşim	2	14,29	14,29
İfade Biçimi	2	14,29	14,29
Yaşamın Devamlılığı	2	14,29	14,29
Para Kazanmak	1	7,14	7,14
Paylaşım	1	7,14	7,14
Bağ Kurmak	1	7,14	7,14
Konuşmak	1	7,14	7,14
Mutlu Olmak	1	7,14	7,14
Çeşitli İletişim Yolları	1	7,14	7,14
Geri Dönüt	1	7,14	7,14
Sorun Çözmek	0	0	0
Sosyalleşme Süreci	0	0	0
Birleşmek ve Genişlemek	0	0	0
İletişim Sürecinin Unsurları	0	0	0
İkna Etmek	0	0	0
Anlama / Anlamlandırma Süreci	0	0	0
İnsan İlişkilerini Kolaylaştırmak	0	0	0
Kodlanmış Belgeler	14	100	100
Kodlanmamış Belgeler	0	0	-
Analiz Edilen Belgeler	14	100	-

Grafik 2. Tanımlamalar Alt Kategori İstatistiği Erkek Katılımcılara İlişkin Dağılım

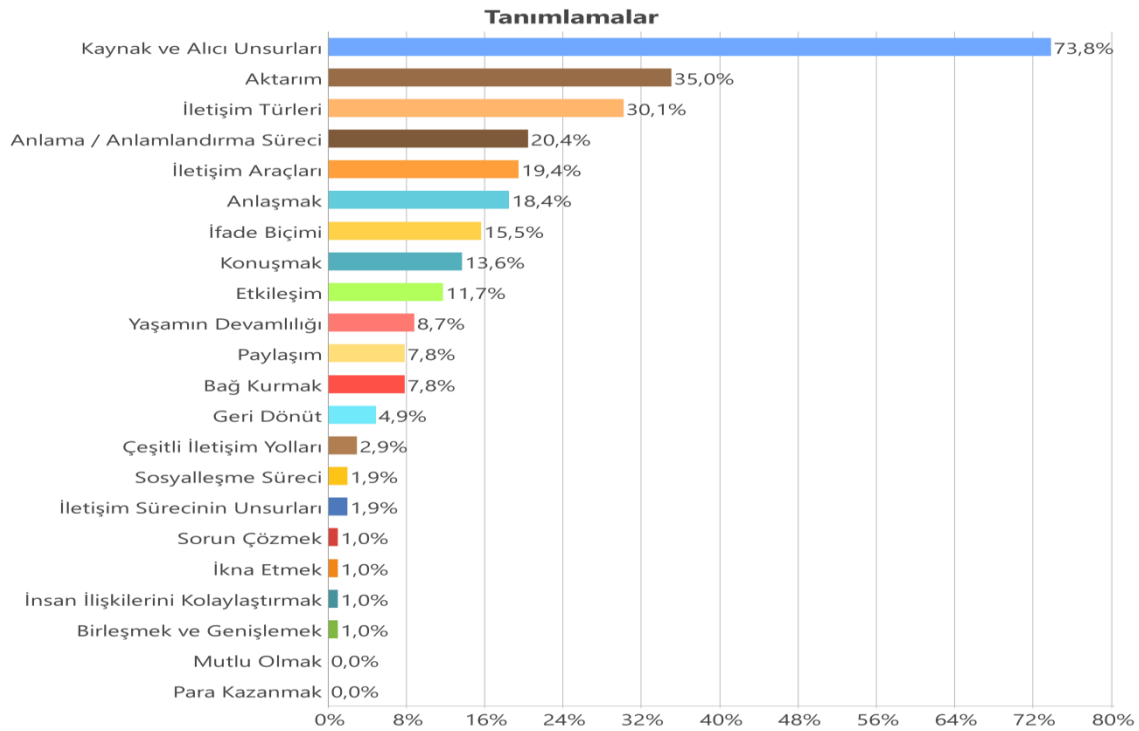


ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 5. Tanımlamalar Alt Kategori İstatistiği Kadın Katılımcılara İlişkin Bulgular

Tanımlamalar	Öğretmen Adayı	Yüzde	Yüzde(geçerli)
Kaynak ve Alıcı Unsurları	76	73,79	73,79
Aktarım	36	34,95	34,95
İletişim Türleri	31	30,10	30,10
Anlama / Anlamlandırma Süreci	21	20,39	20,39
İletişim Araçları	20	19,42	19,42
Anlaşmak	19	18,45	18,45
İfade Biçimi	16	15,53	15,53
Konuşmak	14	13,59	13,59
Etkileşim	12	11,65	11,65
Yaşamın Devamlılığı	9	8,74	8,74
Paylaşım	8	7,77	7,77
Bağ Kurmak	8	7,77	7,77
Geri Dönüt	5	4,85	4,85
Çeşitli İletişim Yolları	3	2,91	2,91
Sosyalleşme Süreci	2	1,94	1,94
İletişim Sürecinin Unsurları	2	1,94	1,94
Sorun Çözmek	1	0,97	0,97
İkna Etmek	1	0,97	0,97
İnsan İlişkilerini Kolaylaştırmak	1	0,97	0,97
Birleşmek ve Genişlemek	1	0,97	0,97
Mutlu Olmak	0	0	0
Para Kazanmak	0	0	0
Kodlanmış Belgeler	103	100	100
Kodlanmamış Belgeler	0	0	-
Analiz Edilen Belgeler	103	100	-

Grafik 3. Tanımlamalar Alt Kategori İstatistiği Kadın Katılımcılar İnceleme Sonuçları



Tablo 4,5 ve Grafik 2,3 incelendiğinde Tanımlamalar kategorisi, bu kategori ile ilişkilendirilen alt kategoriler ve bu alt kategoriler hakkında görüş belirten öğretmen adayının cinsiyet değişkenine göre sayıları ve bu oranların sahip olduğu yüzde değerleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının Etkili İletişim Dersine ilişkin görüşleri incelendiğinde hem erkek hem kadın öğretmen adaylarının çoğunlukla Kaynak ve Alıcı Unsurları alt kategorisinden bahsetmiş oldukları görülmektedir. Verilen değerler incelendiğinde %71,4 oranında 10 erkek öğretmen adayının ve %73,8 oranında 76 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Aktarım alt kategorisi incelendiğinde bu alt kategorinin yüksek oranda yüzdelerlik değerleri takip eden bir diğer alt kategori olduğunu görmek mümkündür. Verilen değerler incelendiğinde %42,9 oranında 6 erkek öğretmen adayının ve %35 oranında 36 öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

İletişim Türleri alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %30,1 oranında 31 kadın öğretmen adayının ve %28,6 oranında 4 erkek öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

İletişim araçları alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %21,4 oranında 3 erkek öğretmen adayının ve %19,4 oranında 20 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Anlaşmak alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %21,4 oranında 3 erkek öğretmen adayının ve %18,4 oranında 19 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Etkileşim alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %14,3 oranında 2 erkek öğretmen adayının ve %11,7 oranında 12 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

İfade Biçimi alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %14,3 oranında 2 erkek öğretmen adayının ve %15,5 oranında 16 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Yaşamın Devamlılığı alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %14,3 oranında 2 erkek öğretmen adayının ve %8,7 oranında 9 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Para Kazanmak alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %7,1 oranında 1 erkek öğretmen adayının ve %0 oranında 0 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Paylaşım alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %7,1 oranında 1 erkek öğretmen adayının ve %7,8 oranında 8 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Bağ Kurmak alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %7,1 oranında 1 erkek öğretmen adayının ve %7,8 oranında 8 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Konuşmak alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %7,1 oranında 1 erkek öğretmen adayının ve %13,6 oranında 14 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Mutlu Olmak alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %7,1 oranında 1 erkek öğretmen adayının ve %0 oranında 0 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Çeşitli İletişim Yolları alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %7,1 oranında 1 erkek öğretmen adayının ve %2,9 oranında 3 kadın öğretmen adayının bu yüzdelik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Geri Dönüt alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %7,1 oranında 1 erkek öğretmen adayının ve %4,9 oranında 5 kadın öğretmen adayının bu yüzdelik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Sorun Çözmek alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %1 oranında 1 kadın öğretmen adayının bu yüzdelik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Sosyalleşme Süreci alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %1,9 oranında 2 kadın öğretmen adayının bu yüzdelik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Birleşmek ve Genişlemek alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %1 oranında 1 kadın öğretmen adayının bu yüzdelik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

İletişim Sürecinin Unsurları alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %1,9 oranında 2 kadın öğretmen adayının bu yüzdelik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

İkna Etmek alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %1 oranında 1 kadın öğretmen adayının bu yüzdelik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Anlama / Anlamlandırma Süreci alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %20,4 oranında 21 kadın öğretmen adayının bu yüzdelik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

İnsan İlişkilerini Kolaylaştırmak alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %1 oranında 1 kadın öğretmen adayının bu yüzdelik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen Adaylarının Etkili İletişim Dersine İlişki Görüşleri adlı bu araştırmada, literatür taramaları, elde edilen veriler ve verilerin analiz edilmesi neticesinde aşağıda sunulan sonuçlara ulaşılmıştır:

Belirlenen ana kategori ışığında öğretmen adayları ile yapılandırılmış görüşme verileri analiz edilerek ulaşılan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

İlk olarak ulaşılan sonuç öğretmen adaylarının tanımlarında Kaynak ve Alıcı Unsurları boyutuna sıkça değindikleridir. Bu alt boyutta özellikle dikkat çeken unsur, öğretmen adaylarının iletişim tanımlaması yaparken iletişim sürecini insanların deneyimlediğini belirtmeleri olmuştur. Öğretmen adayları, bu süreci canlıların deneyimleme durumunu daha az sayıda görüş olarak belirtmiştir. Ayrıca bir öğretmen adayı, iletişim sürecine cansız varlıkları katarak yapay zekadan bahsetmiştir. İletişimi hayatın her alanında görmek mümkündür. Bireylerin doğum öncesine dayanan süreçle birlikte bu deneyimleri yaşadığı söz konusu olmakla birlikte yapılan araştırmalar iletişimin her anda ve her alanda hayata dahil olduğunu destekler niteliktedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının iletişim süreçlerini daha geniş boyutta düşünebilmeleri için iletişim süreçleri tüm alanlarla örneklenilebilir, öğretmen adaylarının konu ile ilgili deneyimler kazanması hedeflenip bu hedefler hayata geçirilebilir. Araştırmanın bu sonucu Kuzu (2003)'ün Eğitim-Öğretim Ortamında Etkili Sözel

İletişim başlıklı çalışmada vurgulanan “öğretimin etkili olmasında iletişim başat rolü oynamaktadır. Bunun için öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması ve bunları öğrencilere da kazandırmaya çalışması gerekmektedir” sonucu ile paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının Tanımlamalar kategorisinde sıklıkla değindikleri bir diğer alt boyutun Aktarım olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmen adayları belirtmiş oldukları görüşlerde çoğunlukla bireyler ile duygu ve düşünce aktarımı gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Bireylerin yaşam deneyimleri kazanırken dinamik bir sürecin içinde oldukları bilinmektedir. Bu süreçte bireyler duygu ve düşünce paylaşımlarında bulunarak deneyimlerini kalıcı hale getirmektedirler. Aynı zamanda duygu ve düşünce aktarımının bireyler arası empati kurma becerisini geliştireceği düşünülebilir. Etkileşim, Bağ Kurmak, Paylaşım alt kategorileri hakkında belirtilen görüşlerin bu boyut ile yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

İletişim Türleri alt kategorisine ilişkin öğretmen adaylarının eşit frekans değerleriyle sözlü ve sözsüz iletişim hakkında görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının iletişim sürecinde sadece konuşma boyutunu değil, duyular ile sağlanan iletişim boyutunu daha geniş çaplı olarak ele aldıkları söylenebilir.

Tanımlamalar kategorisi tematik analiz sonucu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek ve kadın öğretmen adaylarının sıklıkla Kaynak ve Alıcı Unsurları, Aktarım, İletişim Türleri alt kategorilerinden bahsetmiş oldukları görülmektedir. İlgili literatürün barındırdığı iletişim tanımlamalarının da bu alt kategoriler üzerinde vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının mevcut tanımlamaları temel alarak benzer tanımlar yaptıkları ve belirtilen boyutlara değindiği görülmektedir. Cinsiyet değişkeni temel alınarak gerçekleştirilen Tanımlamalar kategorisine ilişkin alt kategori istatistiği sonucu erkek ve kadın öğretmen adaylarının alt kategorilere ilişkin benzer oranlarda görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Durum böyle olmakla birlikte, Milli ve Yağcı (2016) tarafından gerçekleştirilen Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin İncelenmesi başlıklı araştırmada, öğretmen adaylarının iletişim becerileri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermiş ve bu farkın kadın öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri üzerine yoğunlaştığı bu önemli aşama olan akademik eğitim dönemleri boyunca elde edecekleri iletişim deneyimleri ve iletişim konusunda şekillenen düşünceleri, meslek hayatları açısından kritik bir önem taşımaktadır. Konu ile ilgili yetkinlik kazanmak, etkili iletişim becerisine sahip olmak öğrenciler, meslektaşlar, idari personel, veliler ile sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Bulut, N. B. (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.
- Creswell, J. W. (2018). Nitel Araştırmalar İçin 30 Temel Beceri(1. Basım). Çev: Özcan, H. Ankara: Anı Yayınları
- Dilekmen, M., Başçı, Z., & Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Görgülü, F. (2009). Drama Destekli Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin Okul Öncesi 5-6 Yaş Çocuklarının İletişim Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Aydın.
- Güneş, F. (2010). Ninnilerin Çocukların Dil ve Zihinsel Gelişimine Etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 27-38.
- Kesici, A. Eğitimde Postmodern Durum: Yapılandırmacılık. *İnsan&İnsan*. 20, 219-238.
- Kuzu, S.T. (2003). Eğitim-Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim. *Milli Eğitim Dergisi*. 158. Sayı. Ankara.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Milli, M. S., Yağcı, U. (2017). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 286-298.
- Uzuntaş, A. (2013). Etkili İletişim: Anlatabilmek ve Anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 11-30.
- Yaman, E. (2006). Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar Ve Sınıf Yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLETİŞİM KAVRAMINA İLİŞKİN OLUŞTURDUKLARI METAFORLARIN İNCELENMESİ (ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Bülent GÜVEN

Doç.Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf
Eğitimi ABD Öğretim Üyesi bulentg@comu.edu.tr

Sibel GÜVEN

Doç.Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf
Eğitimi ABD Öğretim Üyesi s_guven@comu.edu.tr

Özet

Bireyin varoluşu sonrası yoğun şekilde deneyimlediği iletişim eylemi bir araştırma konusu olarak 1800'lü yılların ortalarından başlayarak kabul görmeye başlamış ve sonrasında bir kavram olarak ele alınarak çeşitli tanımları yapılmıştır. Gerçekleştirilen tanımların birinde iletişim kavramı kaynak ve alıcı arasında mesajlar yardımıyla gerçekleştirilen sosyal bir etkileşim olarak ifade edilmiştir. Tanımda vurgulanan sosyal etkileşim sağlama amacına uygun olarak ailenin dışında karşılaşılan organize birim ise okullar olarak görülmektedir. Okul öncesi dönemden başlayarak öğrenciler için zengin bir sosyal etkileşim imkanı sunulan okullarda, öğrenciler toplumun bir üyesi olarak öğretmenleriyle, diğer öğrenci arkadaşlarıyla, sınırlı da olsa yönetici ve diğer personel ile etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Burada oluşan etkileşimin izlerini ortaya koymada yine bireylerin belli olgulara ya da kavramlara ilişkin sahip oldukları zihinsel örüntüleri açığa çıkarmada yardımcı olarak kullanılabilen metaforlardan yardım alınabilir. Metaforlar öğretimsel süreçte dikkatleri üzerine çeken pedagojik bir araç olarak görülmektedir. Ayrıca metaforlar araştırma yapan kişiler için karşılaştırma yapma, ortak özellikleri belirleme ve bir durumu farklı bir şekilde ortaya koyabilme şanslarını sunma açısından değerlidir. Metaforlar sadece mevcut durum hakkında değil olması gerekenler hakkında da bilgi verici özelliğe sahip nitelikler olarak görüldüğünden son yıllarda üzerinde daha fazla yoğunlaşmaya başlanmıştır. Bu çalışmada okul öncesi eğitim ana bilim dalında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının iletişim kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları inceleyebilmek amaçlanmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim dalında 2018-2019 akademik yılı bahar yarıyılında normal ve ikinci öğretim biçiminde 3. Sınıf olarak öğrenim gören ve araştırmaya katılma konusunda gönüllülük gösteren 117 öğretmen adayına uygulanmıştır. İçerik analiz tekniği ile verilerin incelendiği çalışmada öğretmen adaylarının iletişim kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar bağlamında kategori ve kodlar oluşturularak ve örnekler sunulmuştur. Analiz sonucunda katılımcı öğretmen adaylarının iletişim kavramı ile ilgili sıklıkla Bütünlük, Geri Bildirim, Yaşamın Devamlılığı anlamlarını taşıyan yönde metaforlar oluşturdukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İletişim, Öğretmen Adayı, Metafor

Investigation of the Metaphors of Preschool Teacher Candidates About Communication Concept (The Case of Çanakkale Onsekiz Mart University)

Abstract

After the existence of the individual, the intense experience of communication act started to be accepted as a research subject starting from the mid-1800s and then, as a concept, various definitions were made. In one of the definitions realized, the concept of communication is expressed as a social interaction between the source and the receiver through messages. In accordance with the aim of providing social interaction emphasized in the definition, the organized unit encountered outside the family is seen as schools. In schools where a rich social interaction opportunity is provided for students starting from the preschool period, students interact with their teachers, fellow students, administrators and other staff as a member of the society. Here, the help of metaphors can be used to reveal the traces of the interaction that can be used to reveal the mental patterns of individuals about certain phenomena or concepts. Metaphors are seen as a pedagogical tool that attracts attention in the instructional process. In addition, metaphors are valuable for researchers in terms of making comparisons, identifying common characteristics, and presenting a situation in a different way. Since metaphors are seen as

informative qualities not only about the current situation but also about what should be, more attention has been focused on in recent years. In this study, it is aimed to examine the metaphors formed by the preservice teachers who are continuing their education in preschool education. The structured interview form prepared by the researchers in the research using qualitative method was applied to 117 prospective teachers who participated in the study in the normal and second education form in the spring semester of 2018-2019 academic year in the preschool education department of Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education. In the study, the content analysis technique was used to analyze the data and the categories and codes were created in the context of the metaphors created by the preservice teachers towards the concept of communication and examples were presented. As a result of the analysis, it was determined that the participant teacher candidates frequently formed metaphors about the concept of communication with the meaning of Integrity, Feedback, and Continuity of Life.

Key words: Communication, Teacher Candidate, Metaphor

Giriş

İletişim becerisi, bireylerin doğum öncesi dönemini ve bulunduğu her mekanı kapsayarak bireylerde yaşam boyu olmak üzere oldukça geniş bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda iletişimin hayati önemine dikkat çekmek gerekli olacaktır. Bebek, doğum gerçekleşmeden henüz anne karnındayken anne ile iletişim kurarak aslında kendi dilinde ihtiyaçlarını iletişim sürecini deneyimleyerek belirtmektedir. Zamanla iletişim becerileri gelişir, bebek dünyaya gelir ve yeryüzünü gözlemlemeye ve keşfetmeye başlayan bir birey olarak iletişim sürecini geliştirmeye ve yaşamaya devam eder. Yakın çevre olan aile ile ilk iletişim deneyimlerini elde etmeye devam eder. Bireylerin davranışları, duygu paylaşımları, birlikte geçirdikleri zaman bireyler üzerinde temeller oluşturmaya devam etmektedir(Güneş, 2010).

Küçük yaştan itibaren bireylere etkili iletişim becerisinin kazandırılması ilk rol model olan aileden sonra öğretmenler açısından önemli bir konuma sahiptir. Çocuklar okul çağına geldiklerinde sosyal çevrelerinin önemli oranda gelişmesi ile birlikte aile dışında rol modeller edinmeye başlar. Çocukların okula başlama çağı dikkate alındığında bu süreçte sınıf öğretmenlerinin etkin rolü göz ardı edilememektedir. Etkili iletişim becerisinin çocuklarda kalıcı ve aktif olarak kazandırılacağı bu dönemin önemi, öğretmenlerin etkili iletişim becerisine sahip olma durumu ile belirgin hale gelmektedir. Dilekmen ve arkadaşlarının 2008 yılında yayınlamış olduğu Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri adlı araştırmada sınıf öğretmenleri açısından belirgin bir önem taşıyan bu boyutu destekler niteliktedir. Eğitim fakültesinde eğitim öğretim görmekte olan ve öğretmenlik mesleğine hazırlanan çeşitli ana bilim dallarında kayıtlı öğretmen adayları arasında Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı lehine sonuçlanan araştırmada, bireylerin okula başlama çağı ile birlikte kalıcı etkili iletişim becerileri edinmesi açısından yetkin öğretmenlerin yetiştirilebildiği görüşüne varılmıştır.

Yakın gelecekte mezun olarak eğitim sisteminde aktif görev almaları beklenen okulöncesi eğitim öğretmeni adaylarının etkili bir iletişim becerisine sahip olabilmeleri için iletişim sürecine bakışlarının, onlar için bu kavramın ne ifade ettiğini, zihinlerindeki derin anlamları, yaşantı izlerini ortaya çıkarabilmek gereklidir. Bu iz ve derin anlamların ortaya çıkarılması konusunda araştırmacılara yardımcı olan bir kavram olarak metafor dilimize Fransızcadan geçmiş, istiare (benzetme) anlamında kullanılan bir edebiyat sanatıdır. Filozoflar (ve bazı büyük bilginler), felsefe ve ilim meselelerinin kolaylıkla anlaşılmasını sağlamak üzere, bu sanattan faydalanmışlardır. Nitekim, anlaşılması ve anlatılması oldukça güç olan bir meseleyi kolaylaştırmak amacıyla, birçok filozof, bazen o konuda bir teşbih (benzetme, istiare, metafor) yapmak suretiyle, bu usulden faydalanmıştır” (Keklik 1984: 132 Akt:Soydaş, 2010). “Metafor, bilişsel örgütlerimizin temel aracı olarak tanımlanabilir. Dilin, düşüncenin ve konuşmanın nasıl yapılandığını anlamamıza yardımcı olur” (Longand Richards 1999 Akt:

Soydaş, 2010). Bunun yanı sıra metafor “dilini, düşüncenin ya da her ikisinin olağanüstü özellikleri olarak düşünülebilir”

Kültürel geçmiş, toplum yapısı, bireysel gelişim ve dilin yapısı metaforlarla iletişim kurmayı etkiler. “Metaforlar hızlı ve etkili bir şekilde, iletişimin anlamlarını vurgular”(Burns 2001). Bu nedenle “metaforlarla iletişim kurma becerisi, anlık bir öğrenme değildir. Bu, her zaman yapılan ve günlük kullanıma sahip bir şeydir” (Burns 2001). Metaforlar ile anlamını çözmekte güçlük yaşadığımız kavramlar, yaşanmış ya da yaşanma olasılığı olan somut ifadeler yoluyla zihnimiz tarafından daha kolay şekilde anlaşılır hale getirilir. Bu sayede kavram kişi için bir şey ifade etmese de kullanılan metafor anlamaya yardımcı olur.

Okul öncesi dönemden başlayarak öğrenciler için zengin bir sosyal etkileşim imkanı sunulan okullarda, öğrenciler toplumun bir üyesi olarak öğretmenleriyle, diğer öğrenci arkadaşlarıyla, sınırlı da olsa yönetici ve diğer personel ile etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Burada oluşan etkileşimin izlerini ortaya koymada yine bireylerin belli olgulara ya da kavramlara ilişkin sahip oldukları zihinsel örüntüleri açığa çıkarmada yardımcı olarak kullanılabilen metaforlardan yardım alınabilir. Metaforlar öğretimsel süreçte dikkatleri üzerine çeken pedagojik bir araç olarak görülmektedir. Ayrıca metaforlar araştırma yapan kişiler için karşılaştırma yapma, ortak özellikleri belirleme ve bir durumu farklı bir şekilde ortaya koyabilme şanslarını sunma açısından değerlidir. Metaforlar sadece mevcut durum hakkında değil olması gerekenler hakkında da bilgi verici özelliğe sahip nitelikler olarak görüldüğünden son yıllarda üzerinde daha fazla yoğunlaşmaya başlanmıştır. Bu çalışmada okul öncesi eğitim anabilim dalında öğrenimlerini sürdüren adayların iletişim kavramına yönelik oluşturdıkları metaforların incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma süreci ile ilgili tüm detaylar hakkında fikir sahibi olunmasını sağlayan bu bölüm araştırma kapsamında temel alınan desen, üzerinde çalışılan katılımcı grubu, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizleri ile ilgili detaylı açıklamalar barındırmaktadır.

Araştırmanın Modeli: Akademik eğitim süreçlerinde Etkili İletişim Dersi alan bireylerin, ders kapsamında “iletişim” kavramı ile ilgili oluşturdıkları metaforlar, katılımcı grubunun bir kavrama ilişkin algılarının incelenmesi gereğini ortaya koymuştur. Bu kapsamda fenomenolojik(olgubilim) deseni ile yürütülen araştırmada, katılımcı grubunun kavrama ilişkin algıları detaylı şekilde incelenerek algıların altında yatan nedenler tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma modellerinde kullanılan fenomenolojik desen, araştırmacıların hedeflediği biçimde derinlemesine bir inceleme yapmayı öne sürmekte, ayrıntılı veriler elde etmeyi amaçlamaktadır(Creswell, 2018).

2.2. Katılımcı Grubu: 2018-2019 eğitim öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 14’ü erkek 103’ü kadın olmak üzere toplam 117 öğretmen adayı araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcı grubu gönüllülük ilkesi temel alınarak oluşturulmuştur. Araştırma etiğini ihlal etmemek adına katılımcıların kişisel bilgileri süreç boyunca ve sonrasında gizli tutulmuştur.

2.3. Veri Toplama ve Verilerin Analizi: Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için belirlenen katılımcı grubundan yapılandırılmış görüşmeler ile verilerin toplanması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda araştırmacılar tarafından katılımcılara “İletişim Gibidir, Çünkü.....” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adayları görüşlerini yazılı olarak ifade etmişlerdir. Etik boyut esas alınarak katılımcıların kişisel bilgilerini gizli tutmak, bireylere arası ve cinsiyet değişkenine göre analiz yapmak amacıyla her katılımcı için bir kod

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

numarası belirlenmiştir. Kod numaraları, katılımcı için belirlenen bir sayı ve cinsiyet değişkenini içermektedir (Örnek: E10= 10. Erkek Katılımcı, K43= 43. Kadın Katılımcı).

Veri toplama sürecinin ardından MAXQDA 2018 paket programı aracılığı ile nitel veri analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak veri analizinin Tematik Analiz olarak adlandırılan analiz yöntemi ile gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar doğrultusundan ana kategoriler ile ilişkilendirilen alt kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen görüşler detaylı bir şekilde incelenerek görüşlerin kategoriler ile ilişkileri belirlenip bulgular frekans ve yüzde değerleri, grafikler ile nicel boyutta sunumu gerçekleştirilmiştir.

Metaforlar Kategorisine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Metaforlar Kategori ve Alt Kategori-Kodlar'a İlişkin Bulgular

Kategori	Alt Kategori ve Kodlar
Metaforlar	Bütünlük • Doğa • Ağaç • Aynı İpte İp Atlamak • Basit Makineler • Çiçek • Dal • Dans • Domino Taşları • Düğüm Atmak • Elektrik Direği • Evlilik • Halay • Kan Akışı • Renk • Savaş • Soy Ağacı Geri Dönüt • Ağaç • Ayna • Toprak • Alışveriş • Ayçiçeği • Çift Şeritli Yol • Deniz • Müzik ve Şarkı • Siri Yaşamın Devamlılığı • Su • Aile • Ay • Müzik • Nefes Alıp Vermek • Oksijen • Renk • Yemek Etkili ve Doğru Kullanım • Beyin • Bomba • Çikolata • Çocuk • Hayvan • Kumbara

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Okyanus
- Su
- Tablo
- Teknoloji
- Yol

Kendini İfade Edebilme

- Kalem
- Kendini Ortaya Koyma
- Kitap
- Konuşmak
- Maymun
- Oyun Hamuru
- Örümcek Ağı
- Rahatlama

Uygun Ortam / Koşul

- Çiçek
- Balon
- İstanbul
- Kaplumbağa
- Tren Rayı
- Uçlu Kalem

Bağ Kurmak

- Hayat
- Aile
- İplik
- Kitap
- Sevgi
- Su Akışı

Paylaşım / Bilgi Alışverişi

- Elektrik Kablosu
- Köprü
- Mutluluk
- Nöronlar

Belirtilmemiş

Sonsuz / Kesintisiz

- Su Akışı
- Mobil Veri
- Nehir
- Sonsuzluk
- Uzay Boşluğu

Farklı Etkiler

- Çay
- Çocuk
- Dünya
- Güneş
- Renk Körlüğü

Yeni Bilgiler

- Alışveriş
- Çığ
- Renk
- Zincir

Gelişim

- Bir Yolda İlerlemek
- Çocuk
- Teknoloji

Anlamak

- Bebeği Olan Anne
- Yabancı Dil Şarkı

İhtiyacı Karşılama

- Kuran

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Meyve Suyu Sıkacağı
- İletişim Çeşitliliği
- Ağaç
- Çeşitli Yollar
- Görev Paylaşımı
- Dünya
- Güneş ve Ay
- Başlangıç
- Güneş

Metaforlar ana kategorisi ile ilişkilendirilen Bütünlük Geri Dönüt, Yaşamın Devamlılığı, Etkili ve Doğru Kullanım, Kendini İfade Edebilme, Uygun Ortam / Koşul, Bağ Kurmak, Paylaşım / Bilgi Alışverişi, Belirtilmemiş, Sonsuz / Kesintisiz, Farklı Etkiler, Yeni Bilgiler, Gelişim, Anlamak, İhtiyacı Karşılama, İletişim Çeşitliliği, Görev Paylaşımı, Başlangıç olarak adlandırılan temelde 18 alt kategori oluşturulmuştur. Bu alt kategorilerden Bütünlük adlı alt kategori içerisinde Doğa, Ağaç, Aynı İpte İp Atlamak, Basit Makineler, Çiçek, Dal, Dans, Domino Taşları, Düğüm Atmak, Elektrik Direği, Evlilik, Halay, Kan Akışı, Renk, Savaş, Soy Ağacı olarak adlandırılan on altı alt kategori, Geri Dönüt adlı alt kategori içerisinde Ağaç, Ayna, Toprak, Alışveriş, Ayçiçeği, Çift Şeritli Yol, Deniz, Müzik ve Şarkı, Siri olarak adlandırılan dokuz alt kategori, Yaşamın Devamlılığı adlı alt kategori içerisinde Su, Aile, Ay, Müzik, Nefes Alıp Vermek, Oksijen, Renk, Yemek olarak adlandırılan sekiz alt kategori, Etkili ve Doğru Kullanım adlı alt kategori içerisinde Beyin, Bomba, Çikolata, Çocuk, Hayvan, Kumbara, Okyanus, Su, Tablo, Teknoloji, Yol olarak adlandırılan on bir alt kategori, Kendini İfade Edebilme adlı alt kategori içerisinde Kalem, Kendini Ortaya Koyma, Kitap, Konuşmak, Maymun, Oyun Hamuru, Örümcek Ağı, Rahatlama olarak adlandırılan sekiz alt kategori, Uygun Ortam / Koşul adlı alt kategori içerisinde Çiçek, Balon, İstanbul, Kaplumbağa, Tren Rayı, Uçlu Kalem olarak adlandırılan altı alt kategori, Bağ Kurmak adlı alt kategori içerisinde Hayat, Aile, İplik, Kitap, Sevgi, Su Akışı olarak adlandırılan altı alt kategori, Paylaşım / Bilgi Alışverişi adlı alt kategori içerisinde Elektrik Kablosu, Köprü, Mutluluk, Nöronlar olarak adlandırılan dört alt kategori, Sonsuz / Kesintisiz adlı alt kategori içerisinde Su Akışı, Mobil Veri, Nehir, Sonsuzluk, Uzay Boşluğu olarak adlandırılan beş alt kategori, Farklı Etkiler adlı alt kategori içerisinde Çay, Çocuk, Dünya, Güneş, Renk Körlüğü olarak adlandırılan beş alt kategori, Yeni Bilgiler adlı alt kategori içerisinde Alışveriş, Çığ, Renk, Zincir olarak adlandırılan dört alt kategori, Gelişim adlı alt kategori içerisinde Bir Yolda İlerlemek, Çocuk, Teknoloji olarak adlandırılan üç alt kategori, Anlamak adlı alt kategori içerisinde Bebeği Olan Anne ve Yabancı Dil Şarkı olarak adlandırılan iki alt kategori, İhtiyacı Karşılama adlı alt kategori içerisinde Kuran ve Meyve Suyu Sıkacağı olarak adlandırılan iki alt kategori, İletişim Çeşitliliği adlı alt kategori içerisinde Ağaç ve Çeşitli Yollar olarak adlandırılan iki alt kategori, Görev Paylaşımı adlı alt kategori içerisinde Dünya, Güneş ve Ay olarak adlandırılan iki alt kategori, Başlangıç adlı alt kategori içerisinde Güneş olarak adlandırılan bir alt kategori barındırmaktadır.

Katılımcıların verdikleri cevaplarda oluşturdukları metaforların kategorilere göre frekans dağılımı aşağıda Tablo 2’de gösterilmektedir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 2. Metaforlar Kategorisine İlişkin Frekans Değerleri

Metaforlar	Frekans
Bütünlük	17
- Doğa	2
- Ağaç	1
- Aynı İpte İp Atlamak	1
- Basit Makineler	1
- Çiçek	1
- Dal	1
- Dans	1
- Domino Taşları	1
- Düşüm Atmak	1
- Elektrik Direği	1
- Evlilik	1
- Halay	1
- Kan Akışı	1
- Renk	1
- Savaş	1
- Soy Ağacı	1
Geri Bildirim	14
- Ağaç	4
- Ayna	2
- Toprak	2
- Alışveriş	1
- Ayçiçeği	1
- Çift Şeritli Yol	1
- Deniz	1
- Müzik ve Şarkı	1
- Siri	1
Yaşamın Devamlılığı	14
- Su	7
- Aile	1
- Ay	1
- Müzik	1
- Nefes Alıp Vermek	1
- Oksijen	1
- Renk	1
- Yemek	1
Etkili ve Doğru Kullanım	11
- Beyin	1
- Bomba	1
- Çikolata	1
- Çocuk	1
- Hayvan	1
- Kumbara	1
- Okyanus	1
- Su	1
- Tablo	1
- Teknoloji	1
- Yol	1
Kendini İfade Edebilme	8

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Kalem	1
- Kendini Ortaya Koyma	1
- Kitap	1
- Konuşmak	1
- Maymun	1
- Oyun Hamuru	1
- Örümcek Ağı	1
- Rahatlama	1
Uygun Ortam / Koşul	8
- Çiçek	3
- Balon	1
- İstanbul	1
- Kaplumbağa	1
- Tren Rayı	1
- Uçlu Kalem	1
Bağ Kurmak	7
- Hayat	2
- Aile	1
- İplik	1
- Kitap	1
- Sevgi	1
- Su Akışı	1
Paylaşım / Bilgi Alışverişi	7
- Elektrik Kablosu	3
- Köprü	2
- Mutluluk	1
- Nöronlar	1
Belirtilmemiş	6
Sonsuz / Kesintisiz	6
- Su Akışı	2
- Mobil Veri	1
- Nehir	1
- Sonsuzluk	1
- Uzay Boşluğu	1
Farklı Etkiler	5
- Çay	1
- Çocuk	1
- Dünya	1
- Güneş	1
- Renk Körlüğü	1
Yeni Bilgiler	4
- Alışveriş	1
- Çığ	1
- Renk	1
- Zincir	1
Gelişim	3
- Bir Yolda İlerlemek	1
- Çocuk	1
- Teknoloji	1
Anlamak	2
- Bebeği Olan Anne	1
- Yabancı Dil Şarkı	1

İhtiyacı Karşılama	2
- Kuran	1
- Meyve Suyu Sıkacağı	1
İletişim Çeşitliliği	2
- Ağaç	1
- Çeşitli Yollar	1
Görev Paylaşımı	2
- Dünya	1
- Güneş ve Ay	1
Başlangıç	1
- Güneş	1
Toplam Kodlama	119

Tablo 2 incelendiğinde Metaforlar kategorisi, bu kategori ile ilişkilendirilen alt kategoriler ve sahip oldukları frekans değerleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının Etkili İletişim Dersine ilişkin görüşleri incelendiğinde belirtilen alt kategoriler arasından Bütünlük alt kategorisinin, öğretmen adayları tarafından toplam 17 kez görüş olarak belirtilerek en yüksek frekans değerine sahip olan alt kategori olduğu tespit edilmiştir. Bütünlük alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde Doğa alt kategorisinin öğretmen adayları tarafından daha sık görüş olarak belirtildiği görülmektedir(n=2). Diğer alt kategoriler incelendiğinde Ağaç(n=1), Aynı İpte İp Atlamak(n=1), Basit Makineler(n=1), Çiçek(n=1), Dal(n=1), Dans(n=1), Domino Taşları(n=1), Düğüm Atmak(n=1), Elektrik Direği(n=1), Evlilik(n=1), Halay(n=1), Kan Akışı(n=1), Renk(n=1), Savaş(n=1) ve Soy Ağacı(n=1) alt kategorilerinin öğretmen adayları tarafından 1'er kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir. 1 olarak elde edilen frekans değerleri Bütünlük alt kategorisi içerisinde en düşük frekans değerlerini taşımaktadır.

Geri Bildirim alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 14 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=14). Geri Dönüt alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde Ağaç alt kategorisinin öğretmen adayları tarafından daha sık görüş olarak belirtildiği görülmektedir(n=4). Diğer alt kategoriler incelendiğinde Ayna(n=2) ve Toprak(n=2) alt kategorilerinin 2'şer kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir. Alışveriş(n=1), Ayçiçeği(n=1), Çift Şeritli Yol(n=1), Deniz(n=1), Müzik ve Şarkı(n=1), Siri(n=1) alt kategorilerinin öğretmen adayları tarafından 1'er kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir. 1 olarak elde edilen frekans değerleri Geri Dönüt alt kategorisi içerisinde en düşük frekans değerlerini taşımaktadır.

Yaşamın Devamlılığı alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 14 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=14). Yaşamın Devamlılığı alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorilerinin frekans değerleri incelendiğinde Su alt kategorisinin öğretmen adayları tarafından daha sık görüş olarak belirtildiği görülmektedir(n=7). Diğer alt kategoriler incelendiğinde Aile(n=1), Ay(n=1), Müzik(n=1), Nefes Alıp Vermek(n=1), Oksijen(n=1), Renk(n=1) ve Yemek(n=1) alt kategorilerinin öğretmen adayları tarafından 1'er kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir. 1 olarak elde edilen frekans değerleri Yaşamın Devamlılığı alt kategorisi içerisinde en düşük frekans değerlerini taşımaktadır.

Etkili ve Doğru Kullanım alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 11 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=11). Etkili ve Doğru Kullanım alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde Beyin(n=1), Bomba(n=1), Çikolata(n=1), Çocuk(n=1), Hayvan(n=1), Kumbara(n=1), Okyanus(n=1), Su(n=1), Tablo(n=1), Teknoloji(n=1) alt kategorilerinin öğretmen adayları tarafından 1'er kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir.

Kendini İfade Edebilme alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 8 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=8). Kendini İfade Edebilme alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde Kalem(n=1), Kendini Ortaya Koyma(n=1), Kitap(n=1), Konuşmak(n=1), Maymun(n=1), Oyun Hamuru(n=1), Örümcek Ağı(n=1), Rahatlama(n=1) alt kategorilerinin öğretmen adayları tarafından 1'er kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir.

Uygun Ortam / Koşul alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 8 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=8). Uygun Ortam / Koşul alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde Çiçek alt kategorisinin öğretmen adayları tarafından daha sık görüş olarak belirtildiği görülmektedir(n=3). Diğer alt kategoriler incelendiğinde Balon(n=1), İstanbul(n=1), Kaplumbağa(n=1), Tren Rayı(n=1), Uçlu Kalem(n=1) alt kategorilerinin öğretmen adayları tarafından 1'er kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir. 1 olarak elde edilen frekans değerleri Uygun Ortam / Koşul alt kategorisi içerisinde en düşük frekans değerlerini taşımaktadır

Bağ Kurmak alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 7 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=7). Bağ Kurmak alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde Hayat alt kategorisinin öğretmen adayları tarafından daha sık görüş olarak belirtildiği görülmektedir(n=2). Diğer alt kategoriler incelendiğinde Aile(n=1), İplik(n=1), Kitap(n=1), Sevgi(n=1), Su Akışı(n=1) alt kategorilerinin öğretmen adayları tarafından 1'er kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir. 1 olarak elde edilen frekans değerleri Bağ Kurmak alt kategorisi içerisinde en düşük frekans değerlerini taşımaktadır

Paylaşım / Bilgi Alışverişi alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 7 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=7). Paylaşım / Bilgi Alışverişi alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde Elektrik Kablosu alt kategorisinin öğretmen adayları tarafından daha sık görüş olarak belirtildiği görülmektedir(n=3). Diğer alt kategoriler incelendiğinde Köprü alt kategorisinin 2 kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir(n=2). Mutluluk(n=1) ve Nöronlar(n=1) alt kategorilerinin öğretmen adayları tarafından 1'er kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir. 1 olarak elde edilen frekans değerleri Paylaşım / Bilgi Alışverişi alt kategorisi içerisinde en düşük frekans değerlerini taşımaktadır.

Belirtilmemiş alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 6 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=6). Verilen alt kategori, herhangi bir alt kategoriye barındırmamaktadır.

Sonsuz / Kesintisiz alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 6 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=6). Sonsuz / Kesintisiz alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde Su Akışı alt kategorisinin öğretmen adayları tarafından daha sık görüş olarak belirtildiği görülmektedir(n=2). Diğer alt kategoriler incelendiğinde Mobil Veri(n=1), Nehir(n=1), Sonsuzluk(n=1) ve Uzay Boşluğu(n=1) alt kategorilerinin öğretmen adayları tarafından 1'er kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir. 1 olarak elde edilen frekans değerleri Sonsuz / Kesintisiz alt kategorisi içerisinde en düşük frekans değerlerini taşımaktadır

Farklı Etkiler alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 5 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=5). Farklı Etkiler alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde Çay(n=1), Çocuk(n=1), Dünya(n=1), Güneş(n=1) ve Renk Körlüğü(n=1) alt kategorilerinin öğretmen adayları tarafından 1'er kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Yeni Bilgiler alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 4 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=4). Yeni Bilgiler alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde Alışveriş(n=1), Çığ(n=1), Renk(n=1) ve Zincir(n=1) alt kategorilerinin öğretmen adayları tarafından 1'er kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir.

Gelişim alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 3 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=3). Gelişim alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde Bir Yolda İlerlemek(n=1), Çocuk(n=1) ve Teknoloji(n=1) alt kategorilerinin öğretmen adayları tarafından 1'er kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir.

Anlamak alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 2 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=2). Anlamak alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde Bebeği Olan Anne(n=1) ve Yabancı Dil Şarkı(n=1) alt kategorilerinin öğretmen adayları tarafından 1'er kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir.

İhtiyacı Karşılama alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 2 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=2). İhtiyacı Karşılama alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde Kuran(n=1) ve Meyve Suyu Sıkacağı(n=1) alt kategorilerinin öğretmen adayları tarafından 1'er kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir.

İletişim Çeşitliliği alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 2 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=2). İletişim Çeşitliliği alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde Ağaç(n=1) ve Çeşitli Yollar(n=1) alt kategorilerinin öğretmen adayları tarafından 1'er kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir.

Görev Paylaşımı alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 2 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=2). Görev Paylaşımı alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde Dünya(n=1) ve Güneş ve Ay(n=1) alt kategorilerinin öğretmen adayları tarafından 1'er kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir.

Başlangıç alt kategorisi incelendiğinde öğretmen adayları tarafından 1 kez görüş olarak belirtildiği tespit edilmiştir(n=1). Görev Paylaşımı alt kategorisinin içerisinde barındırdığı alt kategorinin frekans değeri incelendiğinde Güneş(n=1) alt kategorisinin öğretmen adayları tarafından 1 kez görüş olarak belirtildiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının Metaforlar kategorisine ilişkin toplam 119 kez görüş belirttikleri görülmektedir(n=119).

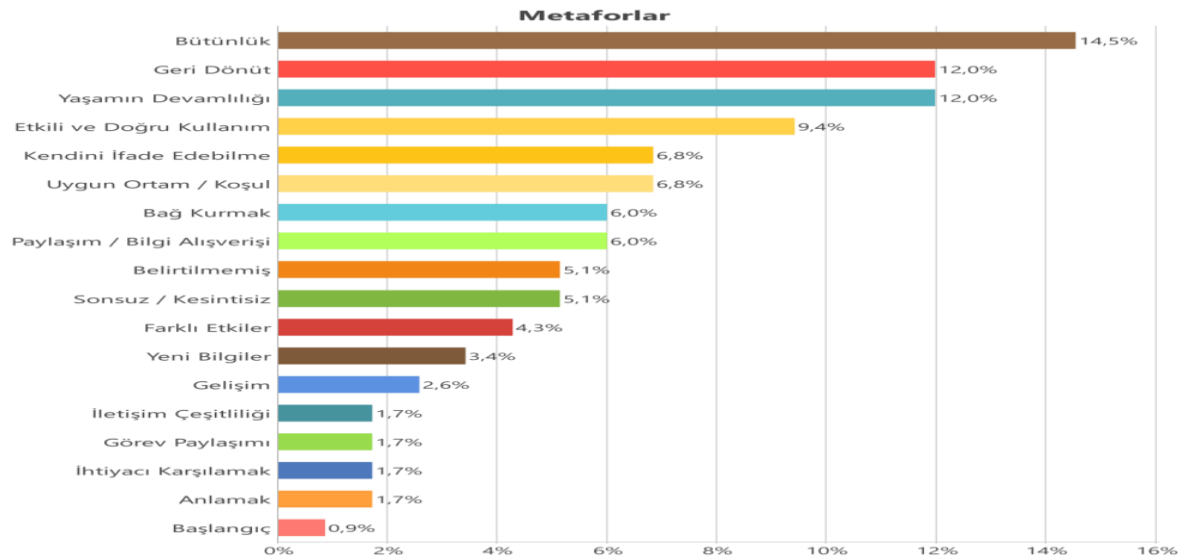
Tablo 3. Metaforlar Kategorisine İlişkin Dağılım

Metaforlar	Öğretmen Adayı	Yüzde	Yüzde(geçerli)
Bütünlük	17	14,5	14,5
Geri Bildirim	14	12	12
Yaşamın Devamlılığı	14	12	12
Etkili ve Doğru Kullanım	11	9,4	9,4
Kendini İfade Edebilme	8	6,8	6,8
Uygun Ortam / Koşul	8	6,8	6,8
Bağ Kurmak	7	6	6
Paylaşım / Bilgi Alışverişi	7	6	6
Belirtilmemiş	6	5,1	5,1

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Sonsuz / Kesintisiz	6	5,1	5,1
Farklı Etkiler	5	4,3	4,3
Yeni Bilgiler	4	3,4	3,4
Gelişim	3	2,6	2,6
İletişim Çeşitliliği	2	1,7	1,7
Görev Paylaşımı	2	1,7	1,7
İhtiyacı Karşılama	2	1,7	1,7
Anlamak	2	1,7	1,7
Başlangıç	1	0,9	0,9
Kodlanmış Belgeler	117	100	100
Kodlanmamış Belgeler	0	0	-
Analiz Edilen Belgeler	117	100	-

Grafik 1. Metaforlar Kategorisine İlişkin Dağılım



Tablo 3 ve Grafik 1 incelendiğinde Metaforlar kategorisi, bu kategori ile ilişkilendirilen alt kategoriler ve kodlar hakkında görüş belirten öğretmen adayları sayıları ve bu oranların sahip olduğu yüzde değerleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının Etkili İletişim Dersine ilişkin görüşleri incelendiğinde belirtilen alt kategoriler arasından %14,5 oranında 17 öğretmen adayının Bütünlük alt kategorisine değindikleri görülmektedir. Verilen oran ve öğretmen sayısı Metaforlar alt kategori istatistiği içerisinde en yüksek değerleri taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının Bütünlük alt kategorisi ile ilgili belirtmiş oldukları görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“K72: İletişim kavramı doğaya benzer. Çünkü doğada bir şey bir düzen içindedir ve herhangi bir yerde bir sorun olursa bu birçok şeyi etkiler. İletişimde de aynı şekildedir. Dinleyen ya da konuşan tarafta küçükte olsa bir sorun olursa iletişimde kopukluk olur.”

“K93: İletişim kavramı aynı ipte ip atlamaya benzer. Çünkü o ipi beraber çevirir ve aynı hızda çevirirsek oyun devam eder. Yoksa oyun biter.”

Diğer alt kategoriler incelendiğinde %12 oranlarında 14’er öğretmen adayının Geri Bildirim ve Yaşamın Devamlılığı, %9,4 oranında 11 öğretmen adayının Etkili ve Doğru Kullanım, %6,8 oranlarında 8’er öğretmen adayının Kendini İfade Edebilme ve Uygun Ortam / Koşul, %6 oranlarında 7’şer öğretmen adayının Bağ kurmak ve Paylaşım / Bilgi Alışverişi, %5,1

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

oranlarında 6'şar öğretmen adayının Belirtilmemiş ve Sonsuz / Kesintisiz, %4,3 oranında 5 öğretmen adayının Farklı Etkiler, %3,4 oranında 4 öğretmen adayının Yeni Bilgiler, %2,6 oranında 3 öğretmen adayının Gelişim, %1,7 oranlarında 2'şer öğretmen adayının İletişim Çeşitliliği, Görev Paylaşımı, İhtiyacı Karşılama ve Anlamak alt kategorilerinden bahsettiği tespit edilmiştir.

Yüzdelik değerleri açısından göze çarpan Geri Bildirim, Yaşamın Devamlılığı, Etkili ve Doğru Kullanım alt kategorileri hakkında öğretmen adaylarının belirtmiş olduğu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“E10: İletişim kavramı çift şeritli yola benzer. Çünkü geri dönütlü bir iletişim daha çok faydalı olacağını düşünüyorum.”

“K21: İletişim kavramı bir ağaca benzer. Çünkü ağaç ta birilerine meyve verir, meyve veren bir ağaç değilse de diğer canlılara oksijen verir. Meyvelerini toplayan bizler de ona geri dönüt olarak su verimiz, dalını budarız, gövdesini kireçleriz ona iyi bakarız. Ama meyve vermezse, işimize yaramadığı için onu keseriz. İletişim kurarken karşımızda konuşan işimize yaramıyorsa konuşmasını bir şekilde keser, dinlemeyiz.”

“K49: İletişim kavramı suya benzer. Çünkü canlıların yaşamını devam ettirebilmesi için suya ne kadar ihtiyacı varsa iletişime de o kadar ihtiyaç vardır.”

“K50: İletişim kavramı aileye benzer. Çünkü aile bu hayatta benim için olmazsa olmaz bir yapıdır. Onlar olmadan bu hayatı sürdürmek zordur. İletişim de bu yönden aileye benzer.”

“E6: İletişim kavramı teknolojiye benzer. Çünkü geliştirmek ya da yararlı - zararlı kullanmak bizim elimizdedir.”

“K99: İletişim kavramı kumbaraya benzer. Çünkü iletişimimiz ne kadar olumlu, güzel, etkili ve doğru olursa hayatımıza o kadar olumlu katkıları olur.”

%0,9 oranında 1 öğretmen adayının Başlangıç alt kategorisinden bahsettiği tespit edilmiştir. Verilen oran ve öğretmen adayı sayısı Metaforlar alt kategorisi istatistiği içerisinde en düşük değerleri taşımaktadır.

Toplamda 111 öğretmen adayının Metaforlar kategorisi hakkında görüş belirttiği görülmektedir.

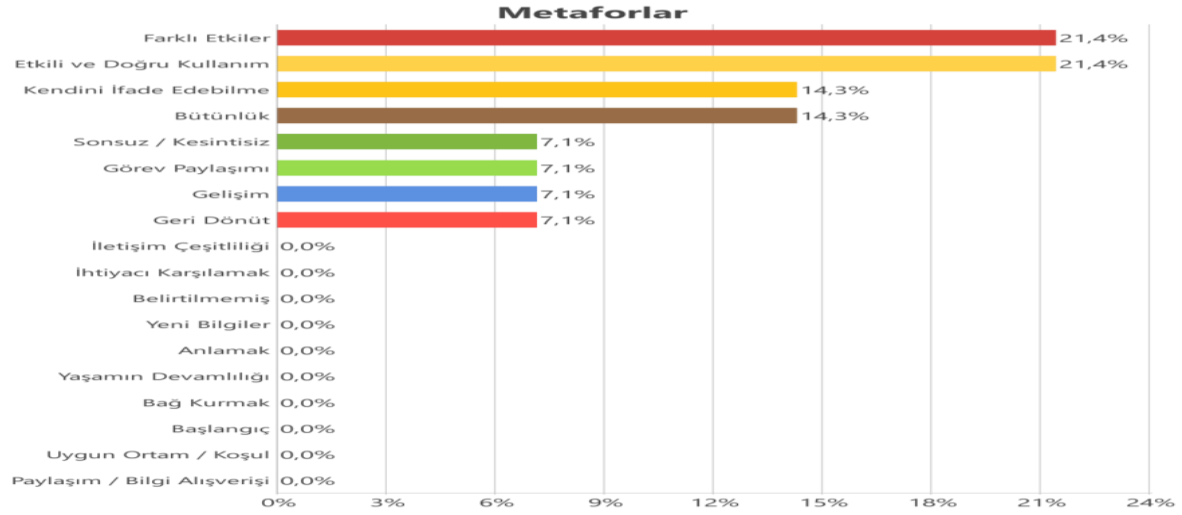
Tablo 4. Metaforlar Kategorisinde Erkek Katılımcılara İlişkin Bulgular

Metaforlar	Öğretmen Adayı	Yüzde	Yüzde(geçerli)
Farklı Etkiler	3	21,43	21,43
Etkili ve Doğru Kullanım	3	21,43	21,43
Kendini İfade Edebilme	2	14,29	14,29
Bütünlük	2	14,29	14,29
Sonsuz / Kesintisiz	1	7,14	7,14
Görev Paylaşımı	1	7,14	7,14
Gelişim	1	7,14	7,14
Geri Dönüt	1	7,14	7,14
İletişim Çeşitliliği	0	0	0
İhtiyacı Karşılama	0	0	0
Belirtilmemiş	0	0	0
Yeni Bilgiler	0	0	0
Anlamak	0	0	0
Yaşamın Devamlılığı	0	0	0
Bağ Kurmak	0	0	0

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Başlangıç	0	0	0
Uygun Ortam / Koşul	0	0	0
Paylaşım / Bilgi Alışverişi	0	0	0
Kodlanmış Belgeler	14	100	100
Kodlanmamış Belgeler	0	0	-
Analiz Edilen Belgeler	14	100	-

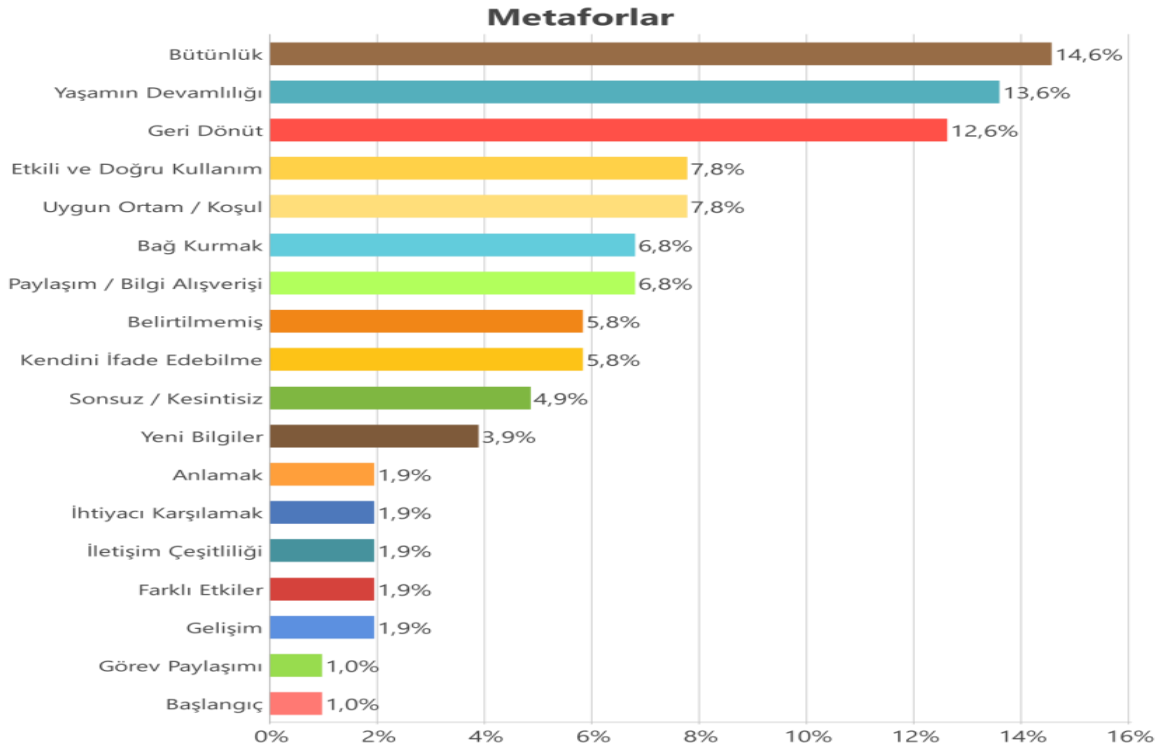
Grafik 2. Metaforlar Kategorisinde Erkek Katılımcılara İlişkin Dağılım



Tablo 5. Metaforlar Kategorisinde Kadın Katılımcılara İlişkin Bulgular

Metaforlar	Öğretmen Adayı	Yüzde	Yüzde(geçerli)
Bütünlük	15	14,56	14,56
Yaşamın Devamlılığı	14	13,59	13,59
Geri Dönüt	13	12,62	12,62
Etkili ve Doğru Kullanım	8	7,77	7,77
Uygun Ortam / Koşul	8	7,77	7,77
Bağ Kurmak	7	6,80	6,80
Paylaşım / Bilgi Alışverişi	7	6,80	6,80
Belirtilmemiş	6	5,83	5,83
Kendini İfade Edebilme	6	5,83	5,83
Sonsuz / Kesintisiz	5	4,85	4,85
Yeni Bilgiler	4	3,88	3,88
Anlamak	2	1,94	1,94
İhtiyacı Karşılama	2	1,94	1,94
İletişim Çeşitliliği	2	1,94	1,94
Farklı Etkiler	2	1,94	1,94
Gelişim	2	1,94	1,94
Görev Paylaşımı	1	0,97	0,97
Başlangıç	1	0,97	0,97
Kodlanmış Belgeler	103	100	100
Kodlanmamış Belgeler	0	0	-
Analiz Edilen Belgeler	103	100	-

Grafik 3. Metaforlar Kategorisinde Kadın Katılımcılara İlişkin Dağılım



Tablo 3 - 4 ve Grafik 2-3 incelendiğinde Metaforlar kategorisi, bu kategori ile ilişkilendirilen alt kategoriler ve bu alt kategoriler hakkında görüş belirten öğretmen adayının cinsiyet değişkenine göre sayıları ve bu oranların sahip olduğu yüzde değerleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının Etkili İletişim Dersine ilişkin görüşleri incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının çoğunlukla Farklı Etkiler alt kategorisinden bahsetmiş oldukları görülürken kadın öğretmen adaylarının çoğunlukla Bütünlük alt kategorisi üzerinde durdukları görülmektedir. Verilen değerler incelendiğinde %21,4 oranında 3 erkek öğretmen adayının ve %1,9 oranında 2 kadın öğretmen adayının Farklı Etkiler alt kategorisinin yüzdelik dilimlerini oluşturdukları görülmektedir. Bunun yanında %14,3 oranında 2 erkek öğretmen adayının ve %14,6 oranında 15 kadın öğretmen adayının Bütünlük alt kategorisinin yüzdelik dilimlerini oluşturdukları görülmektedir.

Yüzdelik oranlarını takip eden diğer alt kategori sıralamaları incelendiğinde %21,4 oranında 3 erkek ve %7,8 oranında 8 kadın öğretmen adayının Etkili ve Doğru Kullanım alt kategorisinden bahsettikleri görülmektedir.

Kendini İfade Edebilme alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %14,3 oranında 2 erkek öğretmen adayının ve %5,8 oranında 6 kadın öğretmen adayının bu yüzdelik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Sonsuz / Kesintisiz alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %7,1 oranında 1 erkek öğretmen adayının ve %4,9 oranında 5 kadın öğretmen adayının bu yüzdelik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Görev Paylaşımı alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %7,1 oranında 1 erkek öğretmen adayının ve %1 oranında 1 kadın öğretmen adayının bu yüzdelik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Gelişim alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %7,1 oranında 1 erkek öğretmen adayının ve %1,9 oranında 2 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Geri Bildirim alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %7,1 oranında 1 erkek öğretmen adayının ve %12,6 oranında 13 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

İletişim Çeşitliliği alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %1,9 oranında 2 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

İhtiyacı Karşılama alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %1,9 oranında 2 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Belirtilmemiş alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %5,8 oranında 6 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Yeni Bilgiler alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %3,9 oranında 4 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Anlamak alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %1,9 oranında 2 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Yaşamın Devamlılığı alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %13,6 oranında 14 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Bağ Kurmak alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %6,8 oranında 7 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Başlangıç alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %1 oranında 1 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Uygun Ortam / Koşul alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %7,8 oranında 8 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Paylaşım / Bilgi Alışverişi alt kategorisinde verilen değerler incelendiğinde %0 oranında 0 erkek öğretmen adayının ve %6,8 oranında 7 kadın öğretmen adayının bu yüzdelerlik dilimleri oluşturduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen Adaylarının Etkili İletişim Dersine İlişkin Oluşturdukları Metaforların İncelenmesi adlı bu araştırmada, literatür taramaları, elde edilen veriler ve verilerin analiz edilmesi neticesinde aşağıda sunulan sonuçlara ulaşılmıştır:

Günlük hayatta insanlar pekçok alanda metaforları kullanmakta ya da metaforlardan iletişim sürecinde yararlanmaktadır. Bu araştırmada Okul Öncesi Eğitim Ana Bilim Dalında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının iletişim kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada İncelenen Metafor sayısı 95 olarak

belirlenmiştir. Bu durum, iletişim kavramının sadece tek bir metaforla bir bütün olarak açıklanabilmesinin mümkün olmayacağını göstermektedir. Yob'un (2003 Akt:Saban, 2009) da vurguladığı gibi: "Temelde metafor, söz ettiği olgunun kendisi değil, onun sadece bir sembolüdür. Eğer bu olgunun kendisi olsaydı, metafora gereksinim olmazdı. Bu nedenle, metafor söz ettiği olgudan farklıdır ve bu olguya ilişkin çok güçlü bir perspektif sunsa da çoğu zaman ondan daha azdır. Bu durumu telafi etmek için de birçok metaforun işe koşulması gerekir." Sözleri de bu savunuyu destekler niteliktedir. İncelenen Metaforlara ilişkin elde edilen bulgular sonucu öğretmen adaylarının sıklıkla; Bütünlük, Geri Bildirim, Yaşamın Devamlılığı alt kategorileri kapsamında metafor oluşturdıkları tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının, ortaya koymuş oldukları görüşlerde iletişim sürecini tüm unsurları ile bir bütün halde ele aldıkları, geri bildirim alt kategorisi ile ilişkili olarak etkileşimin sağlandığı bir iletişim sürecinin önemine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak öğretmen adayları iletişim kavramını doğa, ağaç, aynı ipte ip atlamak, basit makineler, çiçek gibi metaforlar ile nitelemeye çalışmışlardır. Jest – mimik, duyular, hislerin dışı vurumu gibi durumların bireylerin iletişim sürecini bir bütünlük halinde ele aldığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının su, nefes alıp vermek, oksijen, yemek gibi hayati önem taşıyan unsurları görüşlerinde metafor olarak sundukları tespit edilmiştir. Bu kapsamda iletişimin bireylerin yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri üzerine yoğunlaştığı bu önemli aşama olan akademik eğitim dönemleri boyunca elde edecekleri iletişim deneyimleri ve iletişim konusunda şekillenen düşünceleri, meslek hayatları açısından kritik bir önem taşımaktadır. Konu ile ilgili yetkinlik kazanmak, etkili iletişim becerisine sahip olmak öğrenciler, meslektaşlar, idari personel, veliler ile sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayacaktır.

Metaforlar öğretmen adaylarının iletişim kavramına yönelik sahip oldukları zihinsel imgeleri fark etmede derin manayı anlama ya da ortaya çıkarmada etkili bir araç ve araştırma alanı olarak görülebilir. Buradan hareketle, farklı ana bilim dallarında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarından yanı sıra eğitim sisteminde aktif olarak görev yapan öğretmenlerden, yöneticilerden iletişim ve empati gibi önemli kavramlarla ilgili metafor üretmeleri ve bunları meslektaşları ile paylaşmaları istenebilir. Gerçekleştirdikleri bu zihinsel imgeleri kendileri açısından analiz etmeleri onlara öğretilir. Bu sayede kendilerine ve başkalarının düşüncelerine karşı farkındalık oluşturmaya başlayarak daha etkin bir iletişim süreci gerçekleştirebilirler.

KAYNAKÇA

- Bulut, N. B. (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.
- Burns, G. W. (2001). 101 healing stories: Using metaphors in therapy. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Creswell, J. W. (2018). Nitel Araştırmalar İçin 30 Temel Beceri(1. Basım). Çev: Özcan, H. Ankara: Anı Yayınları
- Dilekmen, M., Başçı, Z., & Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Görgülü, F. (2009). Drama Destekli Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin Okul Öncesi 5-6 Yaş Çocuklarının İletişim Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Aydın.
- Güneş, F. (2010). Ninnilerin Çocukların Dil ve Zihinsel Gelişimine Etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 27-38.
- Kesici, A. Eğitimde Postmodern Durum: Yapılandırmacılık. *İnsan&İnsan*. 20, 219-238.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326
- Soydaş, S. (2010). Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinde Edindikleri Demokrasi ve Demokratik Yaşamla İlgili Kavramlara İlişkin Oluşturdukları Metaforların Hermeneutic Yaklaşımla İncelenmesi. Yüksek Lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Uzuntaş, A. (2013). Etkili İletişim: Anlatabilmek ve Anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 11-30.
- Yaman, E. (2006). Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar Ve Sınıf Yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.

FEN BİLGİSİ DERSİ KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZLERİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME

Bülent GÜVEN

Doç.Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD Öğretim Üyesi bulentg@comu.edu.tr

Ebru KOÇIN

Yüksek Lisans Öğrencisi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
ebru kocin17@gmail.com

Özet

Sürekli olarak geliştirilen öğretim programlarında, özellikle 2005-2006 eğitim öğretim yılında ilerlemecilik eğitim felsefesi temel alınarak yapılandırmacı kuram uygulamalarının da etkisiyle temel eğitim programlarında köklü bir değişim yaşanmıştır. Bu çalışmada 2005 yılından başlayarak geliştirme süreci devam eden 2018 yılı öğretim programı da dahil olmak üzere Fen Bilgisi dersine ilişkin gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tezlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Fen Bilgisi dersine ilişkin yapılan tüm yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Nitelikli bir genelleme yapabilmek adına evren ve örneklemin belirlenen özellikleri taşıması ve benzer özellikleri yansıtmaları gerekmektedir. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanmış aynı zamanda erişime açık şekilde bulunan toplam 455 adet yüksek lisans ve doktora tez çalışması araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Betimsel yöntemde gerçekleştirilen araştırmada veriler literatür tarama tekniği ile toplanmış, belirlenen alt amaçlara uygun olarak doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi yapılırken ACCESS ve EXCEL paket programlarından faydalanılmıştır. Ulaşılan bulgulara dayalı olarak; fen bilgisi dersi kapsamında gerçekleştirilen tezlerin köklü üniversite kurumlarına bağlı olarak daha fazla sayıda gerçekleştirildiği, bu tez çalışmaları arasında doktora tezlerine oranla yüksek lisans tez çalışmalarına daha fazla yer verildiği görülmüştür. Ayrıca fen bilgisi dersi kapsamında yapılan araştırmalar genellikle öğretmen adayları ve öğrenci örneklemeleri üzerinde gerçekleştirilirken farklı araştırma yöntemlerine yer verildiği de belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilgisi Dersi, Tez İncelemesi

A Research on Graduate Education Theses within the Scope of Science Course

Abstract

In the education programs which are continuously developed, especially in the 2005-2006 academic year, a radical change has been experienced with the applications of constructivist theory based on the philosophy of progressive education. In this study, it is aimed to investigate the researches in Science course including 2018, which started the development process since 2005. The universe of the research consists of all master's and doctoral theses related to Science course. In the descriptive study, the data were collected by literature scanning technique and document analysis was performed in accordance with the determined sub-objectives. ACCESS and EXCEL programs were used for document analysis. According to the findings; It was seen that theses conducted within the scope of science course were higher in established university institutions and master thesis studies were higher than doctoral theses. In addition, it is possible to see that when doing research within the scope of science lesson, it is usually done with prospective teachers and students and various research methods are frequently used.

Keywords: Science Course, Thesis Analysis

GİRİŞ

Üniversitelerin temel görevi bilim üretmek ve bilim yaymaktır. Üniversitenin işlevleri öğretim ile araştırma yapmak ve yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmek olarak belirtilebilir. Üniversite, bu işlevlerini yerine getirmek için çeşitli programlar düzenler. Bunlardan biri de lisansüstü öğretim programlarıdır. Lisansüstü öğretim, çağdaş üniversitenin önemli bir göstergesidir. Çünkü üniversitenin araştırma yapma ve ülke kalkınmasında gerekli olan yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmesinde, lisansüstü öğretimin önemli bir rolü bulunmaktadır.(Karakütük, 1989). Üniversitelerde lisansüstü düzeylerde (yüksek lisans ve

doktora) verilen eğitimin bir parçası olarak bilimsel çalışmalar yapılır. Bu tür çalışmalarda araştırmacılar çeşitli kaynaklara dayanarak belirli bir tezi savunurlar. Bunu yaparken çeşitli bilgileri derler, işler, değerlendirir, kendilerine göre yorumlar ve elde ettikleri sonuçlardan hareketle tezlerinin doğruluğunu tartışır (Dinler, 2000).

Yapılan bu çalışmada 2005 yılının beraberinde getirdiği çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak düzenlenen fen bilgisi dersi öğretim programları ile alakalı yapılmış olan çalışmalar incelenerek mevcut duruma yönelik bir betimleme ortaya konulmuştur. Araştırmalar üstü incelmeye dönük çalışmalarda, ulaşılan sonuçların bir araya getirilmesiyle birlikte sentezler oluşturularak durumlara yeni yorumlar getirilmeye çalışılır. Araştırmalar hakkında ortaya koyulan değerlendirmeler, tıpkı bir merdiven gibi üst basamaklara doğru ilerleyerek alana daha geniş ve farklı bakış açıları kazandırır. Böylece ortaya yeni kuramlar, hipotezler atılarak derinlemesine araştırmalar yapılmasına imkan sağlarlar. Bu tür incelemeleri derleme çalışmalarıyla karıştırmamak gerekir. Bu tür çalışmalarda araştırmalardan elde edilen sonuçların sentezi gerçekleştirilirken derleme çalışmalarda daha çok kuramsal boyutta çalışmalar dikkate alınır (Erkuş, 2013).

Lisansüstü düzeyde yapılan bu çalışmalar nitelikli sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Araştırılan konunun etkili yönlerini vurgulayarak kullanımını sağlarken diğer yandan eksikliklerini değerlendirerek sürecin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada 2005-2018 yılları arasında Fen Bilgisi Dersine ilişkin yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- a) Gerçekleştirildiği kurumlara göre dağılımı nasıldır?
- b) Türlerine göre dağılımı nasıldır?
- c) Gerçekleştirildiği Enstitülere göre dağılımı nasıldır?
- d) Sayısı ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
- e) Danışmanlar açısından dağılım nasıldır?
- f) Danışmanların unvanına göre dağılım nasıldır?
- g) Çalışmaların yapıldığı yerler nelerdir?
- h) Tercih edilen araştırma yöntemleri nelerdir?
- i) Tercih edilen çalışma grupları kimlerdir?
- j) Veri toplama araçları nelerdir?
- k) Veri çözümlemede yararlanılan istatistiksel programlar nelerdir?
- l) Çalışmanın örnekleme türleri nelerdir?
- m) Kullanılan desen açısından dağılımı nasıldır?
- n) Veri çözümlemede kullanılan analiz teknikleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Yapılan metaanaliz çalışmasında Fen Bilgisi Dersine ilişkin yapılan çalışmalar tarama modeli esas alınarak doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, incelenmek istenen tarihler arasındaki durumu herhangi bir değişiklik yapmadan, olduğu gibi tanımlamaya yarayan bir modeldir (Karasar, 2012). Giriş kısmında yer alan araştırma soruları kriterler olarak belirlenip, bu kriterlere uygun bir biçimde doküman incelemesi yapılmıştır.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Araştırma için bu kriterler, araştırma konusu ile ilgili yapılmış olan tüm tezleri kapsayacak şekilde belirlenmiştir. Böylece veriler arasında anlamlı bağlantılar kurulması sağlanmıştır.

Evren ve Örneklem

2005 yılında yayımlanan yeni program itibarıyla Türkiye’de Fen Bilgisi Dersi bağlamında yapılmış olan tüm tez çalışmaları araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Nitelikli bir genelleme yapabilmek adına evren ve örneklem belirlenen özellikleri taşıması ve benzer özellikleri yansıtmaması gerekmektedir. YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yayımlanmış olan erişime açık ve kriterler ile uyumlu olmak üzere toplam 532 teze ulaşılmıştır ancak 77 tezin içerik görüntüleme izni olmadığından ulaşılan 455 adet yüksek lisans ve doktora tez çalışması araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Örneklem oluştururken düzenlemeler ve elemeler yapılmadan tüm çalışmaların örneklem grubuna dahil edilmesi, ulaşacağımız sonuçların güvenilirlik ve geçerliğini etkileyecek ve hatalı sonuçlara ulaşmamıza neden olacaktır(Bakioğlu& Özcan, 2016). Bu sebeple örneklem seçimi seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiş, araştırma problemleri ile ilgili nitelikler üzerinde çalışılmıştır.

Veri Toplama ve Analizi

Veri toplama aşamasında öncelikle araştırma sorularının özelliklerini taşıyan kriterler doğrultusunda bulunan tüm tezler internet ortamında kaydedilmiştir. Daha sonra tezler daha kolay ve daha güvenilir veri toplama adına kodlanmıştır, verilen kodlara göre tezler arasında gruplar oluşturulmuştur. Geniş bir örneklem grubunda gruplamalar yapılması verilerin daha sistemli bir şekilde analiz edilmesini sağlayacaktır.

Gruplar oluşturulduktan sonra tüm çalışmalar okunmuş ve bu aşamada belirlenen kriterlere cevap veren özellikler tablo haline getirilerek özelliklerin kaç kez tekrar ettiği frekans tekniğiyle hesaplanmıştır. Bu aşamada çalışma öncesinde tahmin edilmeyen kategoriler de çalışmaya eklenip araştırma sürecine dahil edilmiştir. Tüm frekans değerleri hesaplandıktan sonra ayrı gruplar birleştirilerek özelliklerin toplam frekans değerlerine ulaşılmıştır. Toplam frekans değerlerine uygun olarak verilerin yüzdeleri hesaplanıp, yüzdelik dilimde analiz edilmeleri sağlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Örneklem grubunda belirlenen çalışmalar, araştırma sorularında belirlenen kriterlere göre tek tek incelenip elde edilen veriler tablolar yardımıyla bütünleştirilmiş ve bulgulanmıştır. Bu kriterler doğrultusunda tabloların isimleri oluşturulmuştur. Çalışmalar; kurumlar, kaynak türleri, enstitü türleri, yıllar, danışman sayıları, danışmanların unvanları, tez içerikleri, ilgili araştırmalar, kullanılan yöntem türü, örneklem grubu, kullanılan ölçme aracı, paket program, örnekleme türleri, desen-model, analiz tekniği kriterlerine göre incelenmiştir. İncelemeler sonunda verilerin analizi tablolar haline getirilerek aşağıda yorumlarıyla birlikte sunulmuştur.

Tablo 1. Yazarların kurumlara göre dağılımı.

Üniversite	Frekans
Gazi Üniversitesi	72
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	32
Fırat Üniversitesi	23
Marmara Üniversitesi	21
Çukurova Üniversitesi	16
Karadeniz Teknik Üniversitesi	15
Kafkas Üniversitesi	15
Pamukkale Üniversitesi	14

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Atatürk Üniversitesi	13
İnönü Üniversitesi	13
Selçuk Üniversitesi	12
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	12
Kastamonu Üniversitesi	12
Balıkesir Üniversitesi	11
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	11
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	10
Osmangazi Üniversitesi	8
Muğla Üniversitesi	8
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	7
Mersin Üniversitesi	7
Dokuz Eylül Üniversitesi	7
Sakarya Üniversitesi	6
Uludağ Üniversitesi	6
Akdeniz Üniversitesi	6
Sıtkı Koçman Üniversitesi	6
Necmettin Erbakan Üniversitesi	6
Sütçü İmam Üniversitesi	5
Celal Bayar Üniversitesi	5
Cumhuriyet Üniversitesi	5
Erciyes Üniversitesi	5
Kırıkkale Üniversitesi	4
Hacettepe Üniversitesi	4
Adnan Menderes Üniversitesi	4
Dicle Üniversitesi	4
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	3
Afyon Kocatepe Üniversitesi	3
Giresun Üniversitesi	3
Ahi Evran Üniversitesi	3
Erzincan Üniversitesi	3
Yıldız Teknik Üniversitesi	3
Amasya Üniversitesi	2
Adıyaman Üniversitesi	2
Aksaray Üniversitesi	2
Aksaray Üniversitesi	2
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	2
Trakya Üniversitesi	2
Uşak Üniversitesi	2
Mustafa Kemal Üniversitesi	2
Ankara Üniversitesi	2
İstanbul Üniversitesi	1
Ege Üniversitesi	1
Yeditepe Üniversitesi	1
Süleyman Demirel Üniversitesi	1
Sinop Üniversitesi	1
Niğde Üniversitesi	1
Ordu Üniversitesi	1
Fatih Üniversitesi	1
Dumlupınar Üniversitesi	1
Bartın Üniversitesi	1
Kocaeli Üniversitesi	1

İstanbul Aydın Üniversitesi	1
Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	1
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1
Toplam	455

Tablo 1 incelendiğinde Fen Bilgisi Dersi alanında yapılan tez çalışmalarında yazarların çoğunlukla Gazi Üniversitesi kurumuna bağlı oldukları görülmektedir(n=72). Bu sırayı Orta Doğu Teknik Üniversitesi (n=32), Fırat Üniversitesi (n=23) takip etmektedir. Ayrıca Orta Doğu Teknik Üniversitesinin tez çalışmaları tamamen İngilizce dilinde yazılmıştır.

Tablo 2. Araştırılan Kaynakların Türleri.

Kaynak Türü	f	%
Yüksek Lisans Tezi	382	83,9
Doktora Tezi	73	16,1
Toplam	455	100

Tablo 2 incelendiğinde analiz edilen çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olarak hazırlanmış olduğu görülmektedir(n=382). Doktora tezleri elde edilen oranlara göre çok daha az bir sayıdadır(n=73). Türkiye’de mevcut olan lisansüstü eğitim programlarının öğrenci sayıları göz önünde bulundurulduğunda yüksek lisans programı alan öğrencilerin daha fazla olduğu görülmektedir. Doktora programları daha üst düzey çalışmalar gerektirmektedir. Ayrıca birçok kurumda doktora yapabilmek için bazı sınav puanlarının yüksek lisans programına oranla daha yüksek olması gibi şartlar koşulmuştur. Bu durum, yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine oranla daha fazla yapılmış olduğu görüşünü ortaya koyabilir.

Tablo 3. Tezlerin Yapıldığı Enstitü Türü

Enstitü Türü	f	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	222	48,8
Fen Bilimleri Enstitüsü	133	29,2
Sosyal Bilimler Enstitüsü	99	21,8
Doğal ve Uygulamalı Bilimler Enstitüsü	1	0,2
Toplam	455	100

Tablo 3 incelendiğinde Fen Bilgisi Dersi alanında Eğitim Bilimleri Enstitülerinin Sosyal Bilimler Enstitülerine, Fen Bilimleri Enstitülerine ve Doğal ve Uygulamalı Bilimler Enstitüsüne oranla daha fazla sayıda tez çalışması ortaya koyduğunu görülmektedir(n=222). Fen Bilimler Enstitüleri Fen Bilgisi Dersi alanında Eğitim Bilimleri Enstitüsüne oranla daha az sayıda tez çalışması ortaya koymuştur(n=133). Sosyal Bilimler Enstitüleri Fen Bilgisi Dersi alanında Fen Bilimleri Enstitüsüne oranla daha az sayıda tez çalışması ortaya koymuştur(n=99). Doğal ve Uygulamalı Bilimler Enstitüleri Fen Bilgisi Dersi alanında Sosyal Bilimler Enstitüsüne oranla daha az sayıda tez çalışması ortaya koymuştur(n=1).

Tablo 4. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	f	%
2005	35	7,7
2006	61	13,4
2007	39	8,6
2008	35	7,7
2009	22	4,8
2010	32	7,0
2011	36	7,9

2012	18	4,0
2013	26	5,7
2014	37	8,1
2015	33	7,3
2016	22	4,8
2017	23	5,1
2018	36	7,9
Toplam	455	100

Tablo 4 incelendiğinde, Fen Bilgisi Dersi alanında yapılan tez çalışmalarının en fazla 2006 senesinde yapıldığı görülmektedir(n=61). Akabinde 2007 yılında Fen Bilgisi Dersi alanında en fazla tez çalışmasının yapıldığı ikinci yıl olduğu görülmektedir(n=39). Bunun sebebi 2005 yılı itibariyle benimsenen yapılandırmacı yaklaşım ve bu yaklaşım ışığında oluşturulan öğretim programları olabilir. 2018 yılında yine Fen Bilgisi Dersi alanında yapılan tez çalışmalarının sayısında bir artış görülmektedir(n=35). Bunun sebebi olarak son dönemde popüler hale gelen STEM eğitimlerinin gündeme gelmiş olması ve araştırmacıların bu alanlarda çalışmalarda bulunması düşünülebilir.

Tablo 5. Tezlerdeki Danışman Sayıları

Tezlerdeki Danışman Sayısı	f	%
1	434	95,4
2	21	4,6
Toplam	455	100

Tablo 5 incelendiğinde Fen Bilgisi Dersi alanında yapılan tez çalışmalarının neredeyse tamamına yakınında tek danışman ile çalışıldığı görülmektedir(n=434). Ancak çok düşük bir frekansta 2 danışmanın birlikte yürüttüğü tezler de mevcuttur(n=21). Farklı alanlar arası sentezlemeler yaparak yürütülen tez çalışmalarında birden fazla danışmana ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu düşünce doğrultusunda alanlar arası bağlantılar kurularak yapılan tez çalışmalarının oldukça az olduğunu söylemek mümkün olabilir.

Tablo 6. Tezdeki Danışman Unvanları

Tezlerdeki Danışman Unvanları	f	%
Yardımcı Doçent Doktor	172	36,6
Profesör Doktor	163	34,7
Doçent Doktor	123	26,2
Doktor Öğretim Üyesi	12	2,6
Toplam	470	100

Tablo 6 incelendiğinde Fen Bilgisi Dersi alanında gerçekleştirilen tezlere danışmanlık yapan öğretim üyelerinin en fazla Yardımcı Doçent Doktor unvanını taşıdıkları görülmektedir(n=172). Unvan derecelerinin azlığıyla çokluğuyla öğretim üyelerinin danışmanlığını yaptığı tez çalışmaları sayısında orantılı bir ilişki görülmemektedir.

Tablo 7. Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemi

Kullanılan Yöntem Türü	f	%
Nicel Yöntem	219	48,1
Karma Yöntem	126	27,7
Nitel Yöntem	110	24,2
Toplam	455	100

Tablo 7 incelendiğinde Fen Bilgisi Dersi kapsamında nicel yöntemin kullanıldığı tez çalışmalarının en fazla sayıda gerçekleştirildiği görülmektedir(n=219). Bu çalışmaların

yoğunluklu olarak tarama modelinde ve deneysel modelde gerçekleştirildiği söylenebilir. Nicel araştırma yöntemleri veri toplama sırasında araştırmacıya büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Zaman ve maliyet açısından araştırmacının verileri toplamasını sağlarken aynı zamanda geniş sayıda örneklemelerden veri toplanmasını da sağlar. Araştırma yöntemlerinin kullanılma sıklıkları incelendiğinde diğer iki yöntemin kullanım değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Nicel verilerin tez çalışmalarında sıklıkla kullanılmasıyla birlikte nitel ve karma yöntemlere de geniş ölçüde yer verilmiştir. Bireylerin yaş düzeyi, mevcut sağlık durumları, nicel yöntem ile yapılan çalışmaların tümünde güvenilir sonuçlar elde edilememesi, daha detaylı çalışmaların yapılması gibi durumlar nitel veya karma yöntemleri de beraberinde getirmektedir. Nitel yöntemin kullanıldığı tez çalışmalarında yoğun olarak içerik analizleri ve betimsel analizlerin kullanımına rastlanmıştır. Ayrıca nitel yöntemlerin kullanıldığı birçok tez çalışmada frekans, yüzde gibi analiz teknikleri kullanılarak verilerin nicelleştirilmesi yoluna gidilmiştir.

Tablo 8. Tezlerde Yer alan Örneklem Grubu Özellikleri

Örneklem Grubu	f	%
Öğretmen Adayı	251	55,2
Öğrenci	113	24,8
Öğretmen	44	9,7
Öğrenci + Öğretmen	16	3,5
Diğer	16	3,5
Öğretmen Adayı + Öğrenci	3	0,7
Öğretmen Adayı + Öğretmen	8	1,8
Öğretmen Adayı + Öğrenci	3	0,4
Öğrenci + Veli	2	0,2
Öğretmen + Öğretim Üyesi + Öğretmen Adayı	1	0,2
Öğretmen Adayı + Öğretim Üyesi	1	0,2
Toplam	455	100

Tablo 8 incelendiğinde yapılan tez çalışmalarının örneklem grubunu en fazla öğretmen adaylarının oluşturduğu tespit edilmiştir (n=251). Ayrıca veri analizleri sonucunda örnekleme öğrenci olan tezlerin de sayıca bu tezlerden hemen sonra geldiği görülmektedir (n=113). Bu bağlamda Fen Bilgisi Dersi ile ilgili çalışmalara öğretmen adaylarının da öğrencilerin de yüksek oranda katkı sağladıkları değerlendirilmesi yapılabilir. Tabloda da görüldüğü üzere örneklem grupları çeşitlendirildikçe tez sayılarının ciddi oranda düştüğünü görülmektedir. Çeşitlendirilmiş örneklem gruplarıyla çalışmanın daha zor bir süreç ve araştırmacı tarafından daha yüksek performans sergilemesinin gerekliliği nispeten bu durumun bir nedeni olarak düşünülebilir.

Tablo 9. Tezlerde Kullanılan Örneklem Türleri

Örneklem Türleri	f	%
Belirtilmemiş/ Kullanılmamış	287	63,1
Tesadüfi Örneklem	63	13,8
Amaçlı Örneklem	36	7,9
Kolay Ulaşılabilir Örneklem	25	5,5
Seçkisiz Örneklem	15	3,3
Küme Örneklem	13	2,9
Sistematiik Örneklem	5	1,1
Ölçüt Örneklem	3	0,7
Durum Örneklem	4	0,9
Oransız Eleman Örneklem	1	0,2
Çok Aşamalı Örneklem	1	0,2

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Eş Zamanlı Karma Örneklem	1	0,2
Tabakalı Örneklem	1	0,2
Toplam	455	100

Tablo 9 incelendiğinde Fen Bilgisi Dersi kapsamında yapılan tez çalışmalarının örneklem türü olarak en fazla tez araştırmalarında örneklem türünün belirtilmediği ya da kullanılmadığı görülmektedir(n=287). Çalışmanın amacıyla bir bütünlük oluşturan örneklem türünün belirtilmesi konusunun, araştırmacıların dikkat etmesi gereken bir husus olduğu söylenebilir. Örneklem türünün belirtildiği çalışmalarda da en çok tesadüfî örneklem yoluna gidildiği görülmektedir(n=63)

Tablo 10. Tezlerde İlgili Araştırmaların Yapıldığı Yerlere Göre Dağılımı

İlgili Araştırmalar	f	%
Ankara	91	20,0
Birkaç ilde	57	12,5
İstanbul	27	5,9
Elazığ	19	4,9
Denizli	13	4,2
Kars	13	2,9
Bolu	12	2,9
Adana	11	2,6
Konya	11	2,4
Balıkesir	10	2,4
Malatya	10	2,2
Muğla	10	2,2
Erzurum	10	2,2
Kastamonu	9	2,0
Trabzon	9	2,0
İzmir	9	2,0
Bursa	9	2,0
Van	8	1,8
Samsun	8	1,8
Antalya	7	1,7
Giresun	7	1,7
Mersin	7	1,7
Manisa	6	1,5
Burdur	6	1,5
Sakarya	5	1,3
Kırşehir	5	1,3
Çanakkale	4	1,1
Kahramanmaraş	4	1,1
Sivas	4	0,9
Eskişehir	4	0,9
Diyarbakır	3	0,7
Aydın	3	0,7
Amasya	3	0,7
Uşak	3	0,7
Birkaç ülke	2	0,4
Kütahya	2	0,4
Erzincan	2	0,4
Kayseri	2	0,4
Kırıkkale	2	0,4
Adıyaman	2	0,4
Afyon	2	0,4
Edirne	2	0,4
Mardin	2	0,4
Hatay	2	0,4
Osmaniye	2	0,4
Rize	2	0,4

Siirt	2	0,4
Zonguldak	1	0,2
Sinop	1	0,2
Şanlıurfa	1	0,2
Şırnak	1	0,2
Niğde	1	0,2
Isparta	1	0,2
Bartın	1	0,2
Bitlis	1	0,2
Belirsiz	1	0,2
Çorum	1	0,2
Kocaeli	1	0,2
Ağrı	1	0,2
Toplam	455	100

Tablo 10 incelendiğinde Fen Bilgisi Dersi alanında yapılan tez çalışmalarının büyük çoğunluğunun Ankara ilinde yapıldığı görülmektedir(n=91). Çalışmaların yapıldığı yer olarak genellikle araştırmacının bulunduğu ve örnekleme kolay ulaşabileceği tek ilin seçildiği inceleme sırasında fark edilmiş olup bunun dışında çalışmaların yapıldığı iller genelinde Ankara ilinden sonra çoğunluğun birkaç ilde yapılmış çalışmalarda olduğu görülmektedir. Bunun da çalışmanın geçerliliğinin ve genelliğinin kuvvetlendirilmesi için yapıldığı düşünülmektedir.

Tablo 11. Tezlerde Kullanılan Ölçek

Kullanılan Ölçek	f	%
Ölçek	77	16,9
Başarı Testi +Ölçek	47	10,3
3 ve Daha Fazla Ölçek	46	10,1
Başarı Testi	37	8,1
Anket	33	7,3
Anket +Görüşme	24	5,3
Doküman İncelemesi	24	5,3
Görüşme +Doküman İncelemesi	21	4,6
Ölçek + Görüşme	19	4,2
Görüşme	17	3,7
Anket + Ölçek	14	3,1
Başarı Testi +Mülakat	14	3,1
Likert Ölçek	14	3,1
Ölçek + Doküman İncelemesi	10	2,2
Görüşme Formu + İzleme Testi	9	2,0
Ölçek + Envanter	9	2,0
Kavram Yanılgıları Testi	9	2,0
Likert Ölçek +Rubrik	5	1,1
Açık Uçlu Soru Formu	8	1,8
Başarı Testi +Görüşme	8	1,8
Envanter	3	0,7
Başarı Testi +Portfolyo	2	0,4
Çoktan Seçmeli Test + Açık Uçlu Soru Formu	1	0,2
Mülakat + Test	1	0,2
Görüşme +Gözlem	1	0,2
Kelime İlişkilendirme Testi	1	0,2
Kalıcılık Testi	1	0,2
Toplam	455	100

Tablo 11 incelendiğinde Fen Bilgisi Dersi bağlamında yapılan tez çalışmalarında en fazla ölçeklerin kullanıldığını görmek mümkündür(n=77). Ölçekler kolayca analiz edilmelerinin

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

yanı sıra veri toplama aşamasında ekonomiklik ilkesiyle bağdaşmaktadır. Faydalarının yanı sıra çalışmaların güvenilirlik boyutunu tam anlamıyla sağlayamaması ölçeğin kullanımını yetersiz kılmaktadır. Bu bağlamda diğer çalışmalarda birden fazla ölçek bir arada kullanılarak çalışmaların güvenilirliğinin sağlanmaya çalışıldığını söylemek mümkün olabilir.

Tablo 12. Tezlerde Kullanılan Paket Program

Paket Program	f	%
SPSS	295	64,8
Belirtilmemiş / Kullanılmamış	108	23,7
SPSS + EXCEL	11	2,4
SPSS + LISREL	10	2,2
EXCEL	4	0,9
Hyperresearch	2	0,4
SPSS + ITEMAN	3	0,7
SPSS + NVIO	6	1,3
SPSS + AMOS	5	1,1
SAS	2	0,4
NVIO	2	0,4
SPSS + SAS	1	0,2
HyperRESEARCHTM+ SPSS + AMOS	1	0,2
IDB Analyzer + HLM	1	0,2
Inspiration + SPSS	1	0,2
Jmetrik + SPSS	1	0,2
MAXqda2 + SPSS	1	0,2
PASW + LISREL	1	0,2
Toplam	455	100

Tablo 12 incelendiğinde Fen Bilgisi Dersi kapsamında yapılan tez çalışmalarının istatistiksel analizlerinin en fazla SPSS paket programı ile gerçekleştirildiği görülmektedir (n=295). SPSS programı birçok değişken içeren ve çok sayıda cevapları barındıran çalışmaların istatistiksel analizleri sırasında hızlı ve doğru sonuçlar sağlaması nedeniyle özellikle nicel çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılar tarafından sıkça tercih edilmektedir. Bunun sonucunda SPSS paket programı kullanımının en yüksek frekans değerinde bulgu olarak verilmesi düşünülebilir. Ayrıca paket programı kullanımı hakkında bilgi verilmeyen tez çalışmalarının büyük oranda nitel çalışmalardan oluştuğunu söylemek mümkündür.

Tablo 13. Tezlerde Kullanılan Desen-Model

Desen - Model	f	%
Tarama Deseni	139	30,5
Deneysel Desen	139	30,5
Eylem Araştırması	3	0,7
Karma Modeller	59	13,0
Betimsel Araştırma Modeli	59	13,0
Durum Çalışması	31	6,8
Olgu Bilim	3	0,7
Yakınsayan Paralel Desen	2	0,4
Birleştirme (Çeşitleme) Desen	2	0,4
KESİTSEL + İLİŞKİSEL	1	0,2
keşfedici sıralı desen	1	0,2
korelasyonel desene	2	0,4
Gelişimci Araştırma	1	0,2

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Nedensel Karşılaştırmalı Araştırma	1	0,2
Tarama Modeli + Durum Çalışması	1	0,2
Belirtilmemiş / Kullanılmamış	11	2,4
Toplam	455	100

Tablo 13 incelendiğinde Fen Bilgisi Dersi kapsamında yapılan tez çalışmalarının en fazla tarama deseninde ve deneysel desende oluşturulduğu görülmektedir(n=139). İncelenen tez çalışmalarında tarama deseni büyük oranda ölçeklerin kullanıldığı ve nicel olarak oluşturulan tez çalışmalarında kullanılmıştır. Bu bağlamda fazla sayıda verilerle oluşturulan çalışmalarda tarama deseni kullanımının avantaj sağladığı düşünülebilir. Bu sırayı takip eden deneysel desen de ise daha çok öğrenci uygulamalarının gerçekleştirildiği tez çalışmalarında rastlamak mümkündür.

Tablo 14. Tezlerde Kullanılan Analiz Tekniği

Analiz Tekniği	f	%
3 ve Üzeri Analiz Tekniği	160	35,2
t Testi + Anova	44	9,7
İçerik Analizi	39	8,6
İçerik + Betimsel Analiz	38	8,4
t Testi	34	7,5
Betimsel Analiz	32	7,0
Döküman Analizi	21	4,6
frekans ve yüzde	16	3,5
Belirtilmemiş	16	3,5
Faktör Analizi	7	1,5
ANOVA+ MANOVA	5	1,1
bağımlı ve bağımsız grup t testi	5	1,1
çok yönlü ve tek yönlü kovaryans analizi	5	1,1
Mann Whitney U testi	5	1,1
Regrasyon Analizi	5	1,1
t testi +ANCOVA	5	1,1
Faktör Analizi + t testi	3	0,7
betimsel + tek yönlü Anova	2	0,4
MANCOVA analizi	2	0,4
t testi + regrasyon analizi	2	0,4
Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) analiz	1	0,2
Bilimsel Tartışma Analizi	1	0,2
Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı	1	0,2
Durum Analizi	1	0,2
Faktör Analizi ve Path Analizi	1	0,2
frekans analizi	1	0,2
Görüşme Analizi	1	0,2
Ki kare	1	0,2
Kruskal Wallis ve Bağımlı Örneklem t-testleri	1	0,2
Toplam	455	100

Tablo 14 incelendiğinde Fen Bilgisi Dersi alanında yapılan tez çalışmalarında en fazla 3 ve üzeri teknikle analizin kullanılmış olduğunu görmek mümkündür(n=163). En fazla kullanılan bir diğer analiz tekniği ise t testi ve Anova olduğu görülmektedir (n=44). Bir diğer analiz tekniği içerik analizi ise en fazla kullanılan üçüncü sıradadır(n=39). Yapılan tez çalışmaları belirli amaçlar doğrultusunda ve belirli araştırma sorularıyla gerçekleştirildiği için elde edilen

verilerin belirlenen nitelikler doğrultusunda analiz edilip sonuçlara varılması beklenmektedir. Bu bağlamda nitel ve nicel araştırmaları çözümlemede araştırmacıların bu tekniklere başvurmuş oldukları söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular yorumlanarak şu sonuçlara varılmıştır:

Yapılan tez çalışmalarının kurumlara göre dağılımları incelendiğinde alan yazında benzer nitelikte mevcut olan birçok çalışma gibi Gazi Üniversitesi'ne ait olan tezlerin frekansları en yüksek değerdedir. Oldukça köklü bir geçmişe sahip olan Gazi Üniversitesi fazla sayıda çalışma ortaya koyulmasının yanı sıra yüksek lisans tezlerine kıyasla çok daha düşük oranda mevcut olan doktora tezi çalışmalarına da diğer üniversitelere göre daha fazla yer vermiştir.

Yapılan meta analiz çalışmasında, Fen Bilgisi Dersi kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans tezleri olduğu görülmektedir. Yüksek lisans programında öğrenim görme oranının daha geniş olması bu sonucu doğurmuş olabilir. Doktora programları daha yoğun kapsamlı çalışmayı gerektirdiği için yüksek lisans programlarına göre daha az tercih edilme oranına sahip olabilir.

Fen Bilgisi Dersi kapsamında gerçekleştirilen tez çalışmalarında farklı enstitülerin alana büyük katkılar sağladığını görmekteyiz. İnceleme sonuçlarına göre en fazla alana katkı sağlayan tez çalışmasını yapan enstitüler Eğitim Bilimleri Enstitüleridir. Sırasıyla Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Doğa ve Uygulamalı Bilimler Enstitüleri de alana katkı sağlayan ve sağlamaya devam eden diğer enstitülerden oldukları görülmektedir.

2005 yılı itibarıyla Fen Bilgisi dersi ile ilgili tez çalışmalarının belirgin olarak 2006 2007 ve 2018 yıllarında artış gösterdiği görülmektedir. 2006 ve 2007 yıllarındaki bu artışın sebebinin yapılandırmacı yaklaşıma geçişle alakalı olduğu ve son dönemdeki yoğun araştırmaların sebebinin ise STEM eğitimlerine olan yönelimden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Fen Bilgisi Dersi kapsamında gerçekleştirilen tez çalışmalarının çok az sayıda iki danışmanla yürütülen çalışmalar olsa da genel anlamda tek danışmanla yürütüldüğü açıkça görülmektedir. Bu bulguya bakılarak öğretim üyelerinin alanda büyük ölçüde yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir. Çok az sayıda birden fazla danışmanla gerçekleştirilen tez çalışmalarında birden fazla alan uzmanına ihtiyaç olduğu, bu sebeple bünyesinde birden fazla danışman bulundurdıkları düşünülebilir.

Fen Bilgisi Dersi, alanda gerçekleştirilen tez çalışmalarında öğretmen adayları ve öğrencileri konu alan araştırmalar üzerinde yoğunlaşmıştır. Fakat aile görüşleri/uygulamalarını kapsayan çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır.

Fen Dersi kapsamında gerçekleştirilen çalışmaları yöntem türüne göre ayırtırmak pek mümkün görülmemektedir. Nitel ve Nicel yöntemlerin çok yakın oranlarda çalışıldığı gözlemlenmektedir. Daha kapsamlı sonuçların elde edildiği yöntem olarak bilinen Karma yöntemin uygulanması çalışmaların daha net sonuçlar verilmesini sağlayabilir. Bu bağlamda araştırmacılara Karma yöntem kullanımı önerilmektedir.

Tezlerin içeriğinde de görüldüğü gibi tezlerin örneklem seçimlerinde de öğretmen adayları ve öğrenci gruplarının yoğunluğuna rastlanmaktadır.

Fen Bilgisi Dersi kapsamında yapılan tez çalışmalarında zengin veri toplama aracı olan ölçeklerin çokça kullanıldığı görülmektedir. Fakat ölçme araçlarının nicelik boyutundan önce nitelik boyutu ön plana alınmalı, yarar ve etki sağlayacak ölçeklerin geliştirilmesine ve kullanılmasına dikkat edilmelidir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Birçok alanda yaygın kullanıma sahip SPSS programı, incelenen çalışmalarda da oldukça yaygın kullanıldığını görmekteyiz. Belirtilmeyen/kullanılmayan paket programlarının olduğu çalışmaların da genel anlamda nitel çalışmalardan oluştuğunu söylemek mümkündür.

Araştırılacak konu ile ilgili örneklemelerin incelenen çalışmaların çoğunda türünün belirtilmediği görülmekte olup belirtilenlerde de en fazla tesadüfi ve amaçlı örnekleme türüne gidildiği görülmektedir.

Tezlerde kullanılan desenler, tarama deseni ve deneysel desenin yoğunlukta olduğu görülmektedir.

Nitel ve nicel araştırmaları çözümlemede araştırmacıların çoğunlukla nicel boyutta t testi ve Anova ya başvururken nitel araştırmalarda içerik analizine başvurmuş oldukları söylenebilir.

Öneriler

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında;

*Araştırmacıların Fen Bilgisi alanında özellikle doktora düzeyinde çalışmalara yönlendirilmeleri,

*Araştırmacıların danışmanları tarafından nitel ve tümeleşik çalışmalara da yönlendirilmeleri,

*Bu alanda yapılan tezlerin belirli aralıklarla değerlendirilmesi, hususları önerilmektedir.

Kaynakça

Bakioğlu, A., & Özcan, Ş. (2016). *Meta-analiz*. Nobel.

Dinler, Z. (2000). *Bilimsel araştırma ve internet'e bağlı bilgi merkezleri* (2. Baskı) Bursa: Ekin Kitabevi

Erkuş, A. (2013). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Karakütük, K. (1989). Türkiye'de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 505-528.

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

YÖK Ulusal Tez Merkezi (2018, Aralık) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Araştırma Kapsamında İncelenen Tezler

158989	197616	221511	285526	360681	438352
159047	197942	226383	286843	363087	439199
159472	199734	226907	286859	363089	442974
159931	204397	226954	287637	363183	445160
160247	204579	226962	288269	364764	445683
160356	204604	232377	288415	366258	446068
161515	205425	232822	289687	366271	446847
162150	205462	233773	290031	366313	446900
167414	205465	237543	290112	370212	447062
167874	205473	237557	290618	370869	447964
168895	205733	241155	292592	372125	449493
168896	205749	246336	294910	372153	450082
177941	206154	246337	295021	372251	450174
177959	206630	246356	298435	372287	461017
180258	206837	246372	298545	372291	478381
180263	206926	249161	298611	372301	190303
180264	210455	276268	299751	372549	451166
180592	250091	228379	300333	375674	454855

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

181140	412220	228388	300417	377618	454881
181381	176682	228393	300419	377620	454882
181401	177232	228936	300492	377815	456421
181482	177897	234852	300586	377830	463297
181712	177963	237265	300614	377877	463325
182007	177970	237357	300615	378238	465098
182008	177971	241433	300616	379669	465107
182671	178389	245726	300694	379893	467652
182683	178871	246961	300744	379940	470956
182872	179215	250705	301121	380262	471781
183018	179423	250714	305468	380636	471812
183056	179459	250856	306397	381060	476185
183503	179465	250887	311835	381075	478325
183538	179561	251182	313061	384684	479978
184115	190944	254366	316494	385890	479980
185107	190969	255231	317157	418718	481298
186547	199550	255473	317187	439970	483093
187121	199552	256144	318319	490552	483097
187146	199614	257370	318809	381455	485979
187312	200703	258854	321083	381456	487661
187452	200732	259176	321084	381752	488901
187617	200776	262534	323377	383518	490559
187619	200813	262772	323378	388029	494299
187650	201693	262933	323452	395262	494941
187823	201740	263038	323621	395320	496273
187831	205216	263452	326745	395322	497266
187840	206441	263501	326824	395722	498193
187909	206565	271496	331654	396652	498289
188071	206606	274704	331661	396663	503668
188073	207033	274848	350362	397385	503908
188682	207049	275280	355536	397405	504199
188711	207099	275305	326100	398710	504666
188720	207135	275777	330259	399417	505335
188721	207159	276665	331715	399926	505975
189037	210126	276678	333806	399927	506261
183265	210148	277712	333808	405464	509905
189386	210262	277999	333856	406006	510813
189543	210348	278007	336021	406017	511106
189593	211601	278065	336101	407129	512216
189780	212425	278170	336124	407628	513127
189839	214040	278397	340197	415177	513150
189840	214361	279386	343569	415362	513199
189965	214531	279590	345119	415481	513234
190303	215647	279616	345131	417560	513708
190473	216939	279773	349069	418234	513794
190584	217093	279892	349124	418450	513968
191058	217114	286739	350000	421573	514758
191159	217183	290006	351009	423170	514773
191639	217995	294888	352064	426400	514964

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

191708	217997	294891	353975	426805	515427
191726	218087	294896	354685	429327	515515
196485	218463	300487	356151	429401	517251
196976	218937	336926	356161	429936	517649
197575	219263	274439	356685	430051	518202
197576	219537	278831	356790	430191	518288
197602	219587	279756	358208	433810	518669
197606	219647	279789	358211	436396	519814
197613	220643	279848	360017	436750	

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ, SORUNLARI, GÜÇLÜ VE ZAYIF YÖNLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Sibel GÜVEN

Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
s_guven@comu.edu.tr

Bülent GÜVEN

Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
bulentg@comu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, türk eğitim sisteminin değerlendirilmesi, sorunları, güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında zorunlu eğitim kapsamında bulunan ilköğretim I. ve II. devre ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan random yolla araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 66 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak belli olgu veya olayları doğal ortamları içerisinde çok yönlü ve uzun süreli ve derinlemesine incelemeyi gerektiren nitel araştırmaya verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemini genel olarak değerlendirmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemini, sürekli değişen, oturmamış, teorikte iyi ama uygulamada kötü, siyasete göre değişim gösteren, başarısız ve yetersiz bir sistem olarak ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin güçlü yönlerine ilişkin görüşleri ise sistemin teknolojiyi kullanabilmesine, ders kitaplarının ücretsiz oluşuna, kültürel değerlerin ve kültürel yapısının sistemdeki etkisine ve kız çocuklarının okullaşma oranlarına dayandırdıkları görülmüştür. Öğretmenlere göre Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorunları ve zayıf yönleri ise, sistemin sık sık değişmesi, okulların farklı fiziksel donanımlara sahip olması ya da olamaması , son anda değişen sınav sistemleri, vasıfsız öğretmenler, ders kitaplarının içeriği ve yetersiz ders kitapları ve okula olan olumsuz tutum olarak sıraladıkları belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Türk Eğitim Sistemi, Nitel Yöntem, Betimsel Analiz

Abstract

The aim of this study is to determine teachers' opinions about the evaluation, problems, strengths and weaknesses of the Turkish education system. The study group of the research was compulsory education in the first and second year of primary education in 2018-2019 academic year. The study consisted of 66 teachers who volunteered to participate in the study randomly in the secondary and secondary schools. Qualitative research data and descriptive analysis was used. When the opinions of the teachers about the evaluation of the Turkish Education System in general were examined, it was seen that the teachers expressed the Turkish Education System as a constantly changing, unsettled, good in theory but poor in practice, changing according to politics, failing and inadequate. Teachers' views on the strengths of the Turkish Education System are based on the ability of the system to use technology, free textbooks, the impact of cultural values and cultural structure on the system and the schooling rates of girls. According to the teachers, the most important problems and weaknesses of the Turkish Education System are the frequent changes in the system, whether the schools have different physical equipment or not, the changing systems of the exam at the last moment, unqualified teachers, the content of the textbooks and the insufficient textbooks and the negative attitude towards the school. they were determined.

Keywords: Turkish Education System, Qualitative Method, Descriptive Analysis

Giriş

Örgütler çevreden ayrı düşünülemeyen dinamik ve canlı bir yapıya sahiptirler. Örgütlerin yaşamsal faaliyetlerini sürdürmeleri bu nedenle bağlı bulundukları çevreden ayrı düşünülemez. Özellikle de eğitim örgütleri çevre ile sürekli iç içe olan temel yapılardır. Eğitim örgütleri bulundukları çevre ve üstlendikleri işlevleri nedeniyle sürekli gelişmek durumundadırlar (Terzi, 2011). II. Dünya savaşından sonra yönetimin kazandığı farklı bakış açılarından biri biyolog Von Bertalanffy ile birlikte alanyazına giren sistem yaklaşımı olmuştur. Sistem, tasarlanan amaçların gerçekleşmesi için bir bütün oluşturacak biçimde karşılıklı etkileşim bulunan unsurların organize olması olarak tanımlanmaktadır (Sezgin, 1989). Bu yaklaşımda, yönetim olaylarını tek tek incelemek kadar, bu olaylar arasındaki ilişkilerin ve karşılıklı etkileşimin incelenmesinin önemi de vurgulanmış, örgütlerin çevreden bir takım giridiler olarak bunları işleyip çıktılar olarak tekrar çevreye verdikleri ele alınmıştır. Eğer sistem ile sistemin faaliyette bulunduğu çevre arasında enerji, bilgi ve materyal alışverişi varsa, bu tür sistemler açık sistem; yoksa kapalı sistem olarak adlandırılır. Bu özellikleri sağlaması bakımından eğitim sistemleri açık sistemlerdir.

Toplumsal kalkınmayı sağlayan en etkili yapı eğitimidir. Eğitimle ilgili olmayan hiçbir sistem, örgüt ya da yapı bulunmamaktadır. Çünkü eğitimin çıktısı olan insan her sektör için kilit öge konumundadır (Uluğ, 1998). Hareket, Erdoğan ve Dünder (2016)'a göre, eğitim sistemleri olgularına yönelik en temel beklenti; günümüz yaşam ihtiyaçlarına cevap veren, sorgulayan, düşünen, eleştiren, araştıran, mücadele eden, üreten, merak eden, dünyadaki gelişmeleri takip edebilen, toplumsal yaşama katkı sağlayabilen, ulusal değerlerinin farkında, evrensel açıdan ise temel insan haklarına ve barış kültürüne sahip ve bu evrensel değerlere saygılı bireylerin yetiştirilebilmesidir. Bu beklentinin gerçekleşeceği yerlerde şüphesiz bu sistemin alt sistemi olan okullardır. Okullar toplumsal açık bir sistem olarak değerlendirildiğinde, eğitim sisteminin temel sistemi olarak dönüşüm süreçlerinde gerçekleştirilen bu önemli değişimin, sistemin tüm parçalarını etkilemesi kaçınılmazdır (Terzi, 2011). Değişimin kaçınılmazlığı beraberinde farklı sorunlar getirebilmektedir. Türk Eğitim Sistemi de kurulduğundan bu yana güçlü yanları olduğu gibi zayıf yönlerinin de bulunduğu farklı sorunlarla başa çıkmaya çalışan bir sistem olmuştur. Alanyazında Türk Eğitim Sisteminin sorunlarını ortaya koyan bir çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Bu araştırmalar her eğitim kademesinin sorunlarını ayrı ayrı ele alan, yönetici sorunları, kalabalık sınıflar, öğretmen yetiştirme, sistemin merkeziyetçi yapısı, yönlendirme ve eğitim programları gibi konular merkeze alınarak gerçekleştirilmiş ve Türk Eğitim Sisteminin sorunları farklı bakış açılarıyla benzer kategorilerde toplayan araştırmalar olmuştur (Şimşek, 2006, Baştürk ve Doğan, 2010). Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, türk eğitim sisteminin değerlendirilmesi, sorunları, güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek olmuştur. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin türk eğitim sisteminin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin türk eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerini nelerdir?
- Öğretmenlerin türk eğitim sisteminin sorunlarının neler olduğuna ilişkin görüşlerini nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın amacına uygun olarak belli olgu veya olayları doğal ortamları içerisinde çok yönlü ve uzun süreli ve derinlemesine incelemeyi gerektiren nitel araştırmaya kullanılmıştır (Saban ve Ersoy, 2016). Nitel yöntemi güçlü kılan en temel özelliği, insan davranışını ve

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

sosyal yaşamdaki değişim sürecini kendi bağlamı içinde, bütüncül olarak ele almak ve araştırmacıya zengin olduğu kadar detaylı veriler sunmasıdır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılında zorunlu eğitim kapsamında bulunan ilköğretim I. ve II. devre ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan random yolla araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 66 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, branş ve okul türüne ilişkin durumları tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait katılımcı özellikleri

	Cinsiyet	Kıdem	Öğrenim Durumu	Branş	Okul Türü
Kadın	40				
Erkek	26				
0-5		15			
6-10		10			
11-15		14			
16-20		11			
20 ve üstü		16			
Lisans			61		
Y.Lisans			4		
Doktora			1		
Türkçe				22	
Matematik				8	
Fen Bilimleri				7	
Rehberlik				3	
Sosyal Bilgiler				6	
İngilizce				6	
Sınıf Öğretmeni				6	
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	
Bilişim Teknolojileri				2	
Özel Eğitim				2	
Tarih				2	
İlköğretim 1. Devre					10
İlköğretim 2. Devre					7
Ortaöğretim					49
Toplam					66

Tablo 1’de, çalışma grubunun katılımcı özelliklerine ilişkin durumları verilmiştir. Tablo 1’e göre, araştırmaya katılan 66 öğretmenin 40’ı kadın, 26’sı erkektir. Kıdemlerine göre öğretmenler, 0-5 yıl kıdeme sahip 15, 6-10 yıl kıdeme sahip 10, 11-15 yıl kıdeme sahip 14, 16-20 yıl kıdeme sahip 11 ve 20 ve üstü yıl kıdeme sahip 16 olarak gruplanmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş olarak dağılımları incelendiğinde, branşı Türkçe olanların 22, fen bilimleri olanların 7, matematik olanların 8, rehberlik olanların 3, sosyal bilgiler olanların 6, ingilizce olanların 6, sınıf öğretmeni olanların 6, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olanların 2, bilişim teknolojileri olanların 2, özel eğitim olanların 2 ve tarih olanların 2 kişi olduğu görülmektedir. Tablo 1’e göre öğretmenlerin 61’i lisans, 4’ü yüksek lisans ve 1’i ise doktora mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10’u ilköğretim I. devrede, 7’si ilköğretim II. devrede 49’u ise ortaöğretimde görev almaktadır.

Veri toplama aracı

Araştırma kapsamında yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Alanyazına bağlı olarak oluşturulan görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Görüşme formunda katılımcı özellikleri olarak öğrencilerin cinsiyetleri, kıdemleri, öğrenim durumları, branşları ve okul türleri yer almaktadır. Görüşme formunda toplamda 4 soru yer almıştır. Sorular aşağıda verilmiştir:

1. Türk Eğitim Sistemini genel olarak değerlendirdiğinizde ne söylersiniz?
2. Türk Eğitim Sisteminin güçlü yönleri nelerdir?
3. Türk Eğitim Sisteminin zayıf yönleri nelerdir?
4. Türk Eğitim Sisteminin sorunları sizce nelerdir?

Veri formunda bulunan soruların geçerliliği Lawshe'nin (1975) "içerik geçerliliği oranı" kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada sorular biri 1' Eğitim Yönetimi ve biri program geliştirme alanında uzman toplam 2 kişiye gösterilmiştir. Böylece içerik geçerliliği oranı +1 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada görüşlerin kodlanması sonucunda ise araştırmanın güvenilirliği Miles ve Hubermanın, formülü kullanılarak nitel çalışmada uzman olan 2 öğretim üyesi ile birlikte sınanmış ve sonuç % 92 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Öncelikli olarak katılımcıların kağıtlarına birden başlayarak numaralar verilmiştir. Her bir katılımcının soru ile ilgili görüşleri kendi ifade ettikleri görüşler doğrultusunda frekans dağılımları ile birlikte toplanmıştır. Bulgularda elde edilen frekans dağılımları katılımcı sayısı ile farklılık göstermiştir. Bunun nedeni bazı sorulara bir katılımcıların birden fazla görüş bildirmesi, bazı sorulara ise hiç görüş bildirmemesi olmuştur.

Bulgular

Bu bölüm, araştırmanın amacına uygun olarak toplanan verilerin analizi ile birlikte ulaşılan bulguların tablolastırılarak frekans dağılımlarının verilmesinden oluşmaktadır. Araştırmada öncelikli olarak öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemini genel olarak değerlendirmelerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Görüşlere ait veriler frekans dağılımları ile birlikte tablo 2'de verilmiştir.

Table 2. Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemini genel olarak değerlendirmelerine ilişkin görüşleri

	f
sürekli değişen sistem	30
istikrarsız bir sistem	2
başarısız ve yetersiz sistem	5
yap-boz tahtası	4
tutarsız bir sistem	1
derme çatma bir bina	1
eksikleri çok olan bir sistem	4
öğretmene fazla rol düşüyor	1
amaçların uygulanabilirliği yok	2
niteliksiz	4
siyasete göre değişim gösteriyor	6
ezbere dayalı	4
oturmuş bir sistem yok	12
teorikte iyi uygulamada kötü	8
performans değerlendirme sistemi yok	1

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

kalabalık sınıflar	2
ders saatleri fazla	1
köy enstitülerini yaşatmalı	3
deneme tahtası olan öğrenciler	1
belirsiz ve önü tıkalı bir sistem	1
bilgi ağırlıklı	1
eğitimden anlamayan yöneticilere sahip	3
ödenek sıkıntısı çeken bir yapı	1
Toplam	98

Tablo 2’de öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemini genel olarak değerlendirmelerine ilişkin görüşleri verilmiştir. Tablo 2’de toplamda 98 görüşe ait frekans yer almıştır. Görüşlerin frekans olarak en büyük değere sahip olanları sırası ile sürekli değişen sistem (30), oturmuş bir sistem yok (12), teorikte iyi uygulamada kötü (8), siyasete göre değişim gösteriyor (6), başarısız ve yetersiz sistem (5) olmuştur.

Araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin güçlü yönlerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Frekans dağılımları tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin güçlü yönlerine ilişkin görüşleri

	f
sınavlara iyi hazırlaması	1
kültürel değerler ve kültürel yapısı	8
zorunlu eğitim	5
teknolojiyi kullanması	12
EBA	2
kız çocuklarının okullaşma oranları	5
ilkokul-ortaokul ayrımı	3
uzaktan eğitim	1
misyonu	1
genç nüfusu	1
derslik sayısı	2
kaynak aktarımı	4
zengin materyaller	2
geziler	2
ders kitaplarının ücretsiz oluşu	12
yeniğe açık	1
kökeninin geçmişe dayanması	3
dinamik öğretmen kadrosu	2
merkezi yapısı	2
fedakar öğretmenler	2
güçlü yanı olduğunu düşünmüyorum	14
Toplam	85

Tablo 3’de öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin güçlü yönlerine ilişkin görüşleri verilmiştir. Tablo 3’de toplamda 85 görüşe ait frekans yer almıştır. Görüşlerin frekans olarak en büyük değere sahip olanları sırası ile teknolojiyi kullanması (12), ders kitaplarının ücretsiz oluşu (12), kültürel değerler ve kültürel yapısı (8) ve kız çocuklarının okullaşma oranları (5) olmuştur.

Araştırmada üçüncü olarak öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin zayıf yönlerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Frekans dağılımları tablo 4’de verilmiştir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 4. Öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin zayıf yönlerine ilişkin görüşleri

	f
fırsat eşitliğinin sağlanamaması	2
sistemin sürekli değişmesi	13
müfredatın sürekli değişmesi ve yetersizliği	8
sınıfların kalabalık olması	2
sosyal aktivite yetersizliği	5
teorik olması	4
fatih projesi	2
niteliksiz öğretmenler	3
değer eğitiminin yetersizliği	1
eğitimin yapısı	2
sınav sistemlerinin sürekli ve ani değişmesi	11
sözleşmeli öğretmenlik	1
öğretmenlerin mesleki yetersizliği	3
emekli olmayan yaşı ileride öğretmenlerin varlığı	3
yapıladırımacı felsefe	1
okulların fiziksel yetersizliği	3
çocukların ilgi alanına göre derslerin olmaması	4
ders süreleri	8
öğretmen yetiştirme politikaları	4
dengesiz okullaşma	2
seçmeli dersler	2
ezbere dayalı eğitim	10
hizmetiçi eğitim yetersizliği	3
alan yetkinliği olmayan vasıfsız yöneticiler	5
siyasetin etkisi	6
denetim sorunu	5
Toplam	113

Tablo 4’de öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin zayıf yönlerine ilişkin görüşleri verilmiştir. Tablo 4’de toplamda 113 görüşe ait frekans yer almıştır. Görüşlerin frekans olarak en büyük değere sahip olanları sırası ile sistemin sürekli değişmesi (13), sınav sistemlerinin sürekli ve ani değişmesi (11), ezbere dayalı eğitim (10), ders süreleri (8), sosyal aktivite yetersizliği (5) ve siyasetin etkisi (6) olmuştur.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri alınmış, görüşlere ait frekans dağılımları tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri

	f
ders kitaplarının içeriği	5
ders süresinin her kademedede aynı olması	4
sistemin sık sık değişmesi	18
maaşlar arası farklılık	1
kariyer basamaklarının olmayışı	1
okullaşma oranının yetersiz olması	1
kalabalık sınıflar	3
sistemin olmayışı	4
meslek liseleri sorunu	2
okulların farklı fiziksel donanımlara sahip olması ya da olamaması	7
son anda değişen sınav sistemleri	7
uygulamaya dayanmayan teorik eğitim	6
eğitime ayrılan ödenek yetersizliği	2
yaşı ilerlemiş öğretmenlerin fazlalığı	3

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

amaçsızlık	2
özel okullara teşvik	1
yöneltme ve mesleki yönlendirmenin olmayışı	3
aile katılımı	4
yetersiz ders kitapları	5
okula olan olumsuz tutum	5
vasıfsız öğretmenler	7
yöneticiler	2
öğretmenlerin karara katılmamaları	4
hizmetiçi eğitimin yetersiz oluşu	2
siyaset ve ideolojinin eğitime dahil olması	4
Toplam	102

Tablo 5’de öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin zayıf yönlerine ilişkin görüşleri verilmiştir. Tablo 5’de toplamda 102 görüşe ait frekans yer almıştır. Görüşlerin frekans olarak en büyük değere sahip olanları sırası ile sistemin sık sık değişmesi (18), okulların farklı fiziksel donanımlara sahip olması ya da olamaması (7), son anda değişen sınav sistemleri (7), vasıfsız öğretmenler (7), ders kitaplarının içeriği (5) , yetersiz ders kitapları (5) ve okula olan olumsuz tutum (5) olmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemini genel olarak değerlendirmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin Türk Eğitim Sistemini, sürekli değişen, oturmamış, teorikte iyi ama uygulamada kötü, siyasete göre değişim gösteren, başarısız ve yetersiz bir sistem olarak ifade ettikleri görülmüştür. Türk eğitim sistemi belirli amaçları gerçekleştirmek üzere kurulmuştur. Bu genel amaçlar bir bakıma ülkenin eğitim felsefesini yansıtır. Genel amaçlar, her eğitim kademesinin nihai olarak ulaşmayı hedeflediği amaçlardır (Gül, 2018). Gündüz ve Can (2011), Kartal (2013), Hareket, Erdoğan ve Dündar (2016) da yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşılarak Türk Eğitim Sisteminin mevcut durumunu ve sorunlarını ortaya koymuşlardır.

Araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin güçlü yönlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin güçlü yönlerini, teknolojiyi kullanabilmesine, ders kitaplarının ücretsiz oluşuna, kültürel değerlerin ve kültürel yapısının sistemdeki etkisine ve kız çocuklarının okullaşma oranlarına dayandırdıkları görülmüştür. Sistemin güçlü yanı olmadığını düşünen öğretmenler de olmuştur. Öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin zayıf yönlerine ilişkin ise sistemin sürekli değişmesi, sınav sistemlerinin sürekli ve ani değişmesi, ezbere dayalı eğitimin olması, ders sürelerinin uzun ve kademeler arası aynı olması, öğrencilere yönelik sosyal aktivite yetersizliği ve siyasetin etkisinin eğitimde çok hissedilmesi gibi görüşleri sıraladıkları görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Gedikoğlu, (2005) ve Özyılmaz, Ö. (2013)’ın araştırmalarında buldukları sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada son olarak, öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Öğretmenlere göre Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorunları, sistemin sık sık değişmesi, okulların farklı fiziksel donanımlara sahip olması ya da olamaması , son anda değişen sınav sistemleri, vasıfsız öğretmenler, ders kitaplarının içeriği ve yetersiz ders kitapları ve okula olan olumsuz tutum olarak sıraladıkları belirlenmiştir. Kösterlioğlu ve Bayar (2014), yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmış bu sonuçları ,öğretmenin mesleki gelişimi ve hizmet içi eğitimi, eğitimde yöneltme/mesleki yönlendirme eksikliği, nitelikli eğitim yöneticisi yetiştirilmesi ve atanması, öğretmenin istendik yeterliklere uygun yetiştirilmesi, eğitimde dershaneler sorunu, fiziki alt yapı ve donanım eksiklikleri, eğitim politikalarının ideolojik etkilerin etkisinde kalması, öğretmenlik kariyer basamaklarının

sistemde yarattığı düşünölen sorunlar ve eğitim kademeleri arasında geçişlerde sınav odaklı bir eğitim anlayışının yarattığı sorunlar olarak sıralamışlardır.

Bundan sonra yapılacak araştırmaların sadece sorun odaklı değil mevcut durumu ortaya koyabilecek türde yapılması önerilebilir. Bunun için de en iyi teknik araştırmacıların her bir eğitim kademesinde şahsi olarak katılarak olayları doğal ortamları içerisinde ele alabilecekleri gözlem olmalıdır. Ayrıca sistemin sorunlarını ele alan araştırma bulgularının Milli Eğitim Bakanlığı ile yapılacak ortak çalışmalar bünyesinde üst kurumlara bildirilmesi de yerinde olacaktır.

Kaynakça

- Baştürk, S. ve Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dersaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2). [Online]
- Gedikoğlu, T. (2005), Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gül, İ. (2018). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, Pegem A Yayıncılık; Ankara.
- Gündüz, Y. ve Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4): 745-774.
- Hareket, E., erdoğan, E. ve Dünder, H. (2016). Türk Eğitim Sistemine ilişkin bir durum çalışması, *Journal of Research in Education and Teaching*, Cilt:5 Sayı:1 Makale No: 31 ISSN: 2146-9199
- Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 248-262.
- Kösterelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme, *International Journal of Social Science* Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2279> , Number: 25-I , p. 177-187
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*, Ankara: Anı yayıncılık
- Sezgin, İ. (1989). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme*. Ankara: G. Ü yayını
- Şimşek, H. (2004b). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim*, 29 (307), 13-21.
- Terzi, Ç. (2011). Türk Eğitim Sistemi'nde okulların örgüt ve yönetim yapısı ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımı arasındaki ilişkinin çözümlemesi, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, July 2011, 1(1)
- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişime yapısal uyum sorunları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, sayı 14, ss. 153-166.

ANİMASYON KULLANIMININ SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA OLAN ETKİSİ

Osman GÖLLÜ

Kahramanmaraş Sütçü imam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş,
osman-gollu@hotmail.com

Tuğba ARIKAN

Kahramanmaraş Sütçü imam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş,
tugbaarikan@ksu.edu.tr

Özet

Bu çalışma; Fen ve teknoloji dersi, Maddenin Halleri ve Isı ünitesinde, animasyon kullanımının ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinde oluşturacağı akademik başarının etkisini araştırmak için yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş ilindeki bütün 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır ancak evrenin geniş olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemi, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Kahramanmaraş ili Elbistan ilçesinde FATİH projesi kapsamında akıllı tahta donanımına sahip bir ortaokulda öğrenim gören 126 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan öğretim yöntemi animasyon destekli olarak ve animasyon kullanılmadan uygulanmıştır. Bu uygulamalardan biri animasyon destekli öğrenci merkezli öğretim (deney grupları), diğeri öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı (kontrol grupları) olarak belirlenmiştir. Deney (Animasyon) gruplarını 64, kontrol gruplarını 62 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılının, bahar döneminde uygulanmıştır. Araştırmada; ortaokul sekizinci sınıflarda öğrenim gören öğrenciler için hem deney (Animasyon) hem de kontrol gruplarına “Fen ve Teknoloji Başarı Testi- (FTBT)” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak, ortaokul sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına istatistiksel olarak anlamlı etki yaptığı ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen ve Teknoloji, Animasyon, Akademik Başarı

Abstract

This work; The sample of the research consists of 126 eighth grade students who are studying in a secondary school with smart board in the province of Elbistan, Kahramanmaraş province, which is affiliated to the Ministry of National Education, under the project of FATİH. . The study was conducted using two different teaching methods. One of these methods was student-centered instruction with animation (experimental groups) and the other student-centered teaching approach (control groups). There were 64 experimental groups and 62 control groups. The research was implemented in the spring term of 2015-2016 academic year. In the study; Science and Technology Achievement Test (FTBT) "was used for both experimental (Animation) and control groups for the students in the 8th grade of junior high school. As a result of the research, it was found that the use of animation in secondary school eighth grade science and technology course had a statistically significant effect on the academic achievement of the students.

Key words: Science and Technology, Animation, Academic Achievement

1.GİRİŞ

Eğitim; gelecek nesillerin toplum yaşantısında rol alması için, gerekli olan bilgilerin, becerilerin ve anlayışların elde etmelerine ve kendini gerçekleştirmelerine yardım etme etkinliği, belli bir alanda bilgi elde etme ya da bireyin kendini bilim dalında yetiştirme ve geliştirme, her nesile geçmişteki bilgi ve deneyimlerini düzenli bir biçimde aktarma ya da kazandırma işi olarak tanımlanabilir(Gürdal ve ark.1995).

Fen bilimi, bilginin doğasını düşünme, hâlihazırdaki bilgi mirasını anlamak ve yeni bilgileri keşfetme süreci olarak ifade edilebilir (YÖK/Dünya Bankası, 1997).

Fen bilgisi eğitimi, eğitilmek istenen hedef kitlenin çevresinde var olan ve farkına varamadığı ilgi çekici ve olağanüstü zenginliğin eğitimidir. Canlının yediği besinin, içtiği suyun, soluduğu havanın, üzerinde yaşadığı toprağın, vücudundaki sistemlerin, beslediği hayvanın,

bindiği arabanın, kullandığı elektriğin, ışığın, güneşin eğitimidir. Bu anlamda fen bilgisi eğitimi; çocuğun ilgisi, isteği ve ihtiyaçlarının yaş grubu ve çevresinde kullanabileceği imkânları göz önüne alınarak, uygun metot ve teknikler kullanılarak somutlaştırılması gereken bir eğitimidir (Gürdal, 1988).

Fen okur-yazarlığı, fen bilimlerindeki eğitiminin temel amacı olduğu ifade edilebilir. En genel tanımıyla fen okuryazarlığı, bireyin araştırmayı, sorgulamayı, eleştirel düşünme becerisini elde ettiği aynı zamanda problem çözebilen ve karar verme yeteneğine sahip olabilme becerilerini geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenmeye istekli bireyler olmaları, tabiat hakkındaki merak duygularını sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerinin bir bileşimidir denilebilir (Çolak, 2005).

Eğitim sistemlerindeki sorunların giderilmesi yönündeki düşüncelerin günümüzde ulaştığı son hali, başka alanlarda da görüldüğü gibi, sorunların çözümü için teknolojiye özellikle iletişim teknolojilerinden yararlanılmasının kaçınılmazlığı olarak ifade edilebilir (Seniş, 1993). Bu amaçla yararlanılabilecek teknolojilerden birisi olan ve içerisinde bulunduğumuz çağımızda adını veren bilişimin eğitime niçin girdiğine ilişkin birçok neden olduğu ifade edilmiştir. Örneğin; sosyal gerçeklik, öğrencilerin yeni teknolojilerle donanımlı olarak topluma hazırlanmaları gerektiğini ileri sürerken, mesleki gerçeklik, çocukların teknolojik bir toplumda teknolojiyi profesyonel olarak kullanabilecek şekilde hazırlanmaları gerektiğini ileri sürmüştür. Pedagojik gerçeklik ise; bilgisayarların öğrenme ve öğretme ortamını zenginleştireceğini savunduğu söylenebilir (Akkoyunlu, 1993).

Bilgisayar destekli eğitimde bilgisayar, sistemin destekleyici yönü olarak öğretim yöntemini klasik öğretmen merkezli yöntemden alıp öğrencinin aktif katılım sağladığı güdülenme düzeyinin yüksek olduğu öğrenci merkezli duruma getirmektedir. Bilgisayar Destekli Eğitimde bilgisayar, öğretmen ve öğrenci arasında etkileşimin kaçınılmaz olduğu bir ortam hazırlar, etkileşimli ortamın oluşması ders yazılımı ile ilgilidir. Bundan dolayı; kullanılacak yazılımın çok önemli olduğu söylenebilir. Yazılım öğrenci için ilgi çekici olmalı onu dersin içerisine çekmelidir, onu aktif tutmalı, tek düze olmamalı, etkileşimli ve dönüt alınacağı şekilde olması gerekir (Gürol, 1997). Bilgisayarın eğitimde kullanılma nedeni olarak; eğitim sistemindeki müfredatın zaman yönünden yoğun olması, içerik miktarının zengin olması, öğrenci sayısının hızlı olarak çoğalması, içeriğin karmaşıklığı, bireysel yetenek ve farklılıkların önem kazanması, öğretmen sayısal yetersizliği, gibi nedenlerden ortaya çıkmaktadır. Bu uygulamadaki amaç, yalnızca öğretme-öğrenme ortamlarındaki sürecin otomatikleştirilmesi olarak ifade edilemez. Temel hedef Öğretme-öğrenme süreçlerinde etkililiğin sağlandığı, sürekliliğin ve bütünlüğün olduğu bir süreç sağlamak olup, yazılımlar bu faktörlerin sonucudur (Alkan, 1998). Bilgisayar destekli eğitim özellikle günümüzde fen bilimleri gibi deneylerle desteklenmesi gereken ve laboratuvar ortamına ihtiyaç duyulan derslerdeki imkânsızlıkları azaltan, bir nebze olsa bu ortamları sanal olarak oluşturmada bize yardımcı olan bir eğitim yöntemidir.

2.YÖNTEM

Öğretimde kullanılan materyallerin ya da öğretim yöntem ve tekniklerinin etkisi hakkında farklı okul ya da sınıflarda inceleme yaparken, yarı deneysel araştırma deseninin kullanımı tercih edilmelidir. Bu desende, araştırma kapsamı olarak sınıfların tamamı eğitimsel bir amaç için alınır. Bu yöntemin kullanışlı ve yararlı olduğu durum örneklemelerin eşit olarak seçilemeyeceği durumlardır (Karasar, 2005; McMillan ve Schumacher, 2006). Bu nedenle “Deney ve Kontrol Grubu Yarı Deneysel Desen” kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Kahramanmaraş ili Elbistan ilçesindeki bilgisayar donanımına sahip olan Elbistan Ortaokulunda öğrenim gören 126 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden deney 1 (DG1) (n=31) ve deney 2 (DG2) (n=33) olmak üzere deney (Animasyon) grubu (n=64), kontrol 1 (KG1) (n=31) ve kontrol 2 (KG2) (n=31) olmak üzere kontrol grubu (n=62) olarak belirlenmiştir. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yapılmıştır.

2.2 Değişkenler

Araştırmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenler aşağıda belirtilmiştir.

2.3 Bağımsız değişkenler

Uygulamada kullanılan öğretim yöntemleri bağımsız değişkenleridir.

2.4 Bağımlı değişkenler

Sekizinci sınıf öğrencileri için, Madde ve ısı ünitesi Fen ve Teknoloji Başarı Testi.

2.5 Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Fen ve Teknoloji Başarı Testi (FTBT)

2.6 Fen ve Teknoloji Başarı Testi (FTBT)

Fen ve Teknoloji Başarı Testi madde ve ısı ünitesi içerisinde yer alan Isı ve Sıcaklık, Öz ısı Isı Alış Verişi ve Isınma-Soğuma Eğrileri konularını kapsayacak şekilde 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli test soruları 2013-2016 yılları arasında Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı (TEOG) çıkmış sınav sorularından hazırlanmıştır. Soruların seçimi, müfredata ve hedeflenen öğrenci kazanımlarına uygun olarak yapılmıştır. Fen ve teknoloji başarı testi hakkında üç fen ve teknoloji öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Onlar, soruların öğrencilerin seviyelerine uygun, müfredatla uyumlu ve hedeflenen öğrenci kazanımlarını ölçmeye yönelik olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacı teste son halini vermiştir. Fen ve teknoloji başarı testinin güvenilirliği, daha önceden bu konuda eğitim almış olan 50 dokuzuncu sınıf öğrencisine uygulanarak tespit edilmiştir. Testin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha (α) = 0,84 olarak belirlenmiştir teste ait soruların değerlendirmesinde doğru cevaplar bir (1), yanlış cevaplar sıfır (0) ile değerlendirilmiş olup testteki en yüksek puan değeri 25 puandır.

2.7 Uygulama

Bu araştırmada ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinden hem deney hem kontrol grupları oluşturulmuş ve gruplara ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test uygulamasının ardından 4 hafta boyunca haftalık 4 saat yani toplam da 16 saat ders anlatımı gerçekleştirilmiştir.

Deney gruplarında; öğrenci merkezli yöntemler uygulanmıştır bunun yanında animasyonla desteklenmiştir ve animasyonlar tercih edilirken özellikle kazanımlara ve müfredata uygun olmasına özen gösterilmiştir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığının eğitim bilişim ağı (EBA) <http://www.vitaminogretmen.com/> adresinden yararlanılmıştır. Deney gruplarında araştırmacı öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanmıştır, araştırmacı ders anlatım sürecinde kılavuz kitaptaki adımları izlemiş ve öğrencilerin derse olan ilgisi çekebilmek için resimler inceletmiş kılavuz kitaptaki hazırlık soruları ile derse giriş yapmıştır ve öğrencileri düşünmeye, bilgiye ulaşmalarını sağlamıştır. Ulaştıkları bu bilgileri günlük hayattaki örneklerle ilişkilendirmiş ve etkinlik sürecine geldiğinde kazanımlara uygun olan animasyonları kullanarak öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kavramasında animasyonları kullanmıştır ve ders sonlarına doğru çalışma kitaplarındaki etkinliklerle kazanımları pekiştirmelerini sağlamıştır.

Kontrol gruplarında öğrenci merkezli yöntemler uygulanmış ve araştırmacı öğretmen kılavuz kitaplarından yararlanmıştır, araştırmacı ders anlatım sürecinde kılavuz kitaptaki adımları izlemiş ve öğrencilerin derse olan ilgisi çekebilmek için resimler incelemiş kılavuz kitaptaki hazırlık soruları ile derse giriş yapmıştır ve öğrencileri düşünmeye ve bilgiye ulaşmalarını sağlamıştır, ulaştıkları bu bilgileri günlük hayattaki örneklerle ilişkilendirmiş ve etkinlikler yapılmıştır. Ders sonlarına doğru çalışma kitaplarındaki etkinliklerle kazanımları pekiştirmelerini sağlamıştır.

2.8 Verilerin Analizi

Araştırmada toplanılan verilerin analizi ile ilgili; Verilerin değerlendirilmesi SPSS 15.00 programıyla yapılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Fen ve teknoloji başarı testinden elde edilen verilerden ön test ve son test' aritmetik ortalamaları verilmiştir Fen ve teknoloji başarı testinden elde edilen verilerin gruplar arasındaki anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Çalışmada animasyon destekli öğretim tekniği ile öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının kullanılmasıyla elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Araştırmanın sonuçları puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak $p = 0,05$ 'lik önem seviyesine göre test edilmiştir. Ortaokul sekizinci sınıflara uygulanan Fen ve Teknoloji Başarı Testi soruları için her doğru cevap 1 puan yanlış cevaplar için ise 0 puan verilmiştir en fazla testte 25 puan alınabilmektedir ve sorularından elde edilen puan ortalamalarının yanı sıra bağımsız t-testi sonuçlarına ait tablolar verilmiştir.

3.1 DG1 ve KG1 Gruplarına Ait FTBT Bulgu ve Yorumları

Ortaokul sekizinci sınıflarda DG1 ve KG1 gruplarına yapılan uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubuna ön test olarak Fen ve teknoloji testlerinden (FTBT) elde edilen veriler bağımsız t-testi ile incelenerek analiz edilmiştir.

Testler	Gruplar	N	*M ($\bar{X}$)	Levene istatistiği		T	df	p
				F	P			
Ön test	DG1	31	11,32	2,505	,119	,620	60	,538
Ön test	KG1	31	10,77					

*Max. Puan : 25

Çizelge 3.1. FTBT DG1 ve KG1'e ait Ön test analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.1'de yer alan veriler incelendiğinde ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak ($t(60) = ,620$; $p = ,538$; $p > 0,05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Grupların ortalama değerleri ($\bar{X}_{DG1} = 11,32$; $\bar{X}_{KG1} = 10,77$) incelendiğinde de grupların ön test sonuçlarının ortalamasının birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlar ışığında başlangıçta alınan deney ve kontrol grupları arasında İstatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı öğrencilerin geçmiş yıllara ait madde ve ısı ünitesi bilgi düzeylerinin yakın olduğu ve uygulanan programın aynı olduğu söylenebilir.

Ortaokul sekizinci sınıflarda DG1 ve KG1 gruplarına yapılan uygulama sonrasında hem deney hem de kontrol grubuna son test olarak fen ve teknoloji testlerinden (FTBT) elde edilen veriler bağımsız t-testi ile incelenerek analiz edilmiştir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Testler	Gruplar	N	*M ($\bar{X}$)	Levene istatistiği		T	df	p
				F	P			
Son test	DG1	31	19,19	0,97	,757	2,882	60	,005
Son test	KG1	31	15,22					

*Max. Puan: 25

Çizelge 3.2. FTBT DG1 ve KG1'e ait Son test analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.2'da yer alan veriler incelendiğinde son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak ($t(62) = 2.882$; $p = ,005$; $p < 0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Grupların ortalama değerleri ($\bar{X}$) $\bar{X}_{DG1} = 19,19$; $\bar{X}_{KG1} = 15,22$) incelendiğinde ise DG1 lehine bir sonuç olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlar ışığında ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerine fen ve teknoloji dersinde öğrenci merkezli yöntemin animasyonlarla desteklenmesi öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkide bulunduğu söylenebilir.

3.2 DG2 ve KG2 Gruplarına Ait FTBT Bulgu ve Yorumları

Ortaokul sekizinci sınıflarda DG2 ve KG2 gruplarına yapılan uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubuna ön test olarak Fen ve teknoloji testlerinden (FTBT) elde edilen veriler bağımsız t-testi ile incelenerek analiz edilmiştir.

Testler	Gruplar	N	*M ($\bar{X}$)	Levene istatistiği		T	df	p
				F	P			
Ön test	DG2	33	11,12	,929	,339	,791	62	,432
Ön test	KG2	31	10,19					

*Max. Puan : 25

Çizelge 3.3. FTBT DG2 ve KG2'ye ait Ön test analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.3'de yer alan veriler incelendiğinde ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak ($t(64) = ,791$; $p = ,432$; $p > 0.05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Grupların ortalama değerleri ($\bar{X}$) $\bar{X}_{DG2} = 11,12$; $\bar{X}_{KG2} = 10,19$) incelendiğinde de grupların ön test sonuçlarının ortalamasının birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlar ışığında başlangıçta alınan deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı öğrencilerin geçmiş yıla ait madde ve ısı ünitesine ait bilgi düzeylerinin yakın olduğu ve uygulanan programın aynı olduğu söylenebilir.

Ortaokul sekizinci sınıflarda DG2 ve KG2'de yapılan uygulama sonrasında hem deney hem de kontrol grubuna son test olarak Fen ve teknoloji testlerinden (FTBT) elde edilen veriler bağımsız t-testi ile incelenerek analiz edilmiştir.

Testler	Gruplar	N	*M ($\bar{X}$)	Levene istatistiği		T	df	P
				F	P			
Son test	DG2	33	20,69	2,34	,130	2,855	62	,006
Son test	KG2	31	17,83					

*Max. Puan: 25

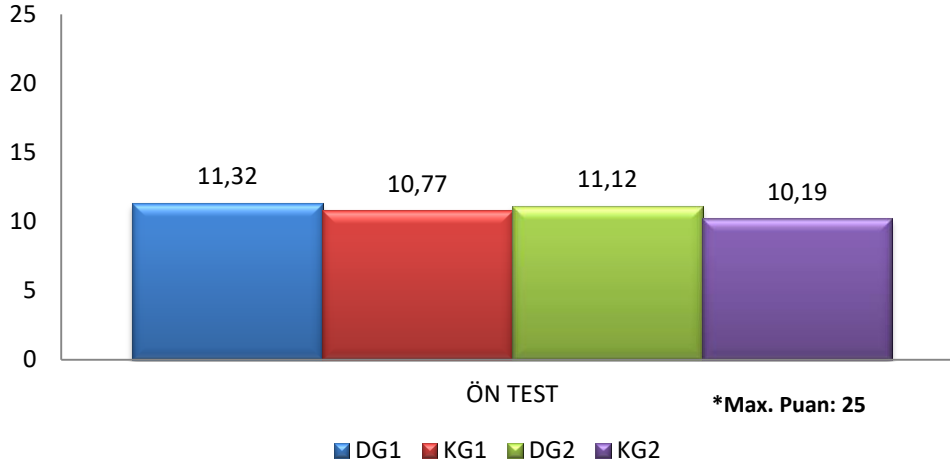
Çizelge 3.4. FTBT DG2 ve KG2'ye ait Son test analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.4'de yer alan veriler incelendiğinde son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak ($t(64) = 2.855$; $p = ,006$; $p < 0,05$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Grupların ortalama değerleri ($\bar{X}$) $\bar{X}_{DG2} = 20,69$; $\bar{X}_{KG2} = 17,83$) incelendiğinde ise

DG2 lehine bir sonuç olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlar ışığında ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerine fen ve teknoloji dersinde öğrenci merkezli yöntemin animasyonlarla desteklenmesi öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkide bulunduğu söylenebilir.

3.3.DG1, DG2, KG1, KG2 Grupları FTBT Ortalamalarının Karşılaştırılması

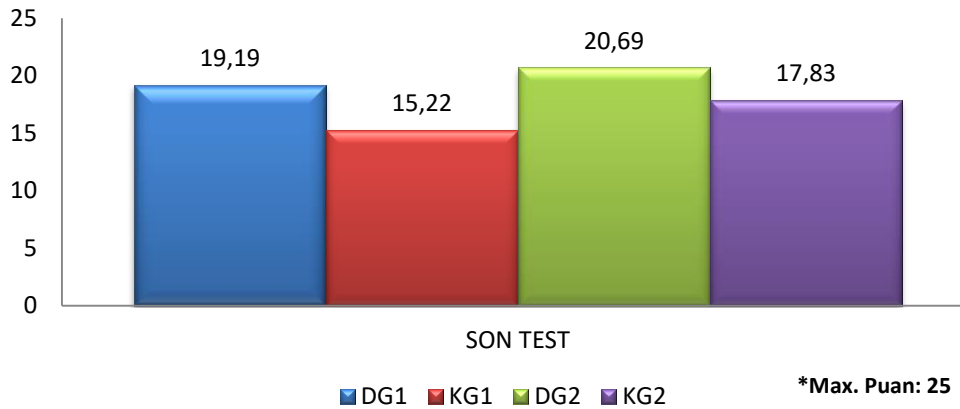
Çizelge 3.5. DG1, DG2, KG1, KG2 grupları arasındaki ön test ortalamaları verilmiştir.



Çizelge 3.5. incelendiğinde 4 grubunda başlangıçta birbirlerine çok yakın ortalamaları olduğu görülmüştür bu sonuçlara bakılarak öğrencilerin başlangıçtaki hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu söylenebilir.

Çizelge 3.6. DG1, DG2, KG1, KG2 grupları arasındaki son test ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 3.6. incelendiğinde 4 grubunda başlangıçta birbirlerine çok yakın ortalamaları olmasına rağmen DG1’de %31,48 KG1’de %17,8 artış DG2’de %38,28 KG1’de %30,56 artış olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bakılarak her 2 deney grubunda kontrol gruplarına göre artışın daha fazla olduğu söylenebilir.



4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bilgisayar Destekli Eğitim günümüzün teknoloji çağı olması nedeniyle eğitimin vazgeçilmezleri arasına girmiştir. Yararları her alan için farklılık göstermektedir. BDE’in sağladığı avantajlarından biri sabırlı bir eğitimci olmasıdır bir diğeri ise öğrencinin anlamadığı tekrarlaması gereken konuları tekrar tekrar dinleyebilmektedir. Kendi gelişim

sürecinin kendisi tarafından takip edebileceğinden istediği anda konu ilerleyişini organize edebilmektedir. Bilgisayar Destekli Eğitim aynı zamanda hızlı bir dönüt sağlayıcısıdır, her konunun sonunda Bilgisayarla Öğretim Programları (BÖP) aracılığıyla sorulan sorulara anında doğru ya da yanlış biçiminde dönüt vererek öğrencinin kendini yeterli görmediği durumda gerekirse konuları bir daha tekrar etmesi biçiminde geri dönüt verebildiği düşünülmektedir. (Dinçer,2006)

Bu çalışmayla birlikte animasyonların sekizinci sınıf öğrencilerinde fen ve teknoloji dersi madde ve ısı ünitesinde olan akademik başarılarına bilgilerin kalıcılığına olan etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma 2 deney ve 2 kontrol grubu üzerinde yapılmıştır. Deney gruplarında ders anlatımı öğrenci merkezli olarak uygulandıktan sonra animasyonlar kullanılarak desteklenmiştir. Kontrol gruplarında ise animasyon kullanılmadan öğrenci merkezli anlatım benimsenmiştir ve çalışma sonunda deney grubunda bulunan öğrencilerin animasyonlarla ilgili fikirleri alınmıştır. Çalışma öncesi ve sonrası yapılan çalışmalar sonucunda aşağıdaki gibi veriler elde edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesi Fen ve teknoloji başarı testi ön test olarak uygulanmış ve bu uygulama sonucu gruplar arasında akademik başarı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ve grupların ortalamalarının birbirine benzer olması grupların hazırbulunuşluk düzeylerinin eşit olduğu ve daha önce uygulanan programın ortak olduğu sonucuna ulaşılabilir. Uygulama bitiminde ise son test olarak FTBT uygulanması sonucu deney grupları ile kontrol grupları kıyaslandığında son testlerde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve animasyonların uygulandığı deney gruplarının ortalama olarak da kontrol gruplarının ortalamasının yüksek olması animasyonları soyut işlemler dönemine henüz tam olarak erişmemiş olan bu öğrencilerin akademik başarılarına ve konuyu kavramalarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü animasyonlar soyut olan gözle görülemeyen bu olayların somutlaştırılmasını sağlamış ve akademik başarılarını arttırmıştır.

Yapılan analizler incelendiğinde hem deney grubunda hem kontrol grubunda akademik başarıda artış olmuştur ancak deney grubundaki başarı artışının daha fazla olduğu görülmüştür. Yani animasyonlar akademik başarının artışına katkısı olmaktadır. Elde edilen sonuçlar (Daşdemir:2012; İnanç 2010; Daşdemir;2006 ve Sezgin 2002) ile de uyum göstermektedir.

Çalışma sonucu şu önerilerde bulunulabilir;

Yapılan uygulamada sonucunda animasyonlar öğretim yöntemleriyle birlikte düzenlenerek uyumlu hale getirildiğinde faydalı olduğu görülmüştür, çünkü animasyonlar tek başına öğretim için yeterli değildir. Bu yüzden animasyonlar öğretim yöntemleriyle birlikte uyum içerisinde kullanılmalıdır. Animasyonların sağladığı katkının bilimsel sonuçlarının öğretmenlere farkındalığı verilmeli ve önemi vurgulanmalıdır. Diğer dersler ve konularda da animasyonlarla desteklenen bir öğretim yönteminin benimsenmesinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B., (1993). Bilgi teknolojisi ve eğitim. Eğitimde Bilgi Teknolojileri Seminer Notları. Ankara: MEB, Bilgisayar Hizmetleri Müdürlüğü EBİT Daire Başkanlığı Yayınları. s.9.
- Alkan, C., 1998, Eğitim Teknolojisi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çolak, S., 2005. İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Asit-Bazlar Konusundaki Başarılarına, Kavramsal Değişimlerine ve Fene Karşı Tutumlarına Yapılandırıcı Öğrenme

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Yöntemlerinin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Daşdemir, İ., 2006. Animasyon Kullanımının İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarı ve Kalıcılığa Olan Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum. s.3-6.
- Daşdemir, İ., 2012. İlköğretim fen ve teknoloji dersinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilginin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Dinçer, S., 2006. Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış, Akademik Bilişim 2006, 9-11 Şubat, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. s.3.
- Gürdal, A., 1988. Fen Öğretimi. Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Yayınları, 21, s.34-49.
- Gürdal, A., Aksoy, M., ve Macaroğlu, E., (1995). İlköğretimde kavram kargaşası, Bilim ve teknik. TÜBİTAK Yayınları, sayı:334, s.96-97.
- Gürol, M., 1997. “Bilgisayar Destekli Eğitim” F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Ders Notu, Elazığ.
- İnaç, A., 2010. Animasyon kullanımının ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarına ve akılda tutma düzeylerine etkisi: 6, 7 ve 8. sınıflar örneği. Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Karasar, N., 2005. Bilimsel araştırma yöntemleri. Nobel Yayın Dağıtım, 15. Baskı, Ankara
- McMillan, J. H., and Schumacher, S., 2006. Research in Education: Evidence-Based Inquiry. Sixth Edition. Allyn and Bacon, 517 Boston.
- Seniş, F., 1993. Açık öğretimde eğitsel iletişim ortamı olarak bilgisayar: Akademik danışmanlık sistemi için bir bilgisayar destekli eğitim modeli. Anadolu Üniv. BDE Birimi. Eskişehir. s.5
- Sezgin, M., 2002. İkili kodlama kuramına dayalı olarak hazırlanan multimedya ders yazılımının fen bilgisi öğretimindeki akademik başarıya, öğrenme düzeyleri ne ve kalıcılığa etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- YÖK/Dünya Bankası, 1997. Fizik Öğretimi, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, URL (erişim tarihi: 20.04.2016). <http://www.hskizilcik.com/fizik/egitim/FizikOgretimi.pdf>

MESLEK BİLGİSİ DERSLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETME-ÖĞRENME ANLAYIŞLARINI NE DÜZEYDE ETKİLEMEKTEDİR?

Erdoğan, Tezci

Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi - etezci@balikesir.edu.tr

Sümer Aktan

Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, sumeraktan@balikesir.edu.tr.

Mehmet Akif Erdener

Dr. Öğretim Üyesi, makiferdener@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına verilen meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme anlayışlarında bir değişime neden olup olmadığını belirlemektir. Bu çerçevede araştırma çalışmaya gönüllü katılım gösteren 531 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarına Trigwell and Prosser (2004; 1996) tarafından geliştirilen ve Tezci (2017) tarafından Türkçeye adapte edilen Öğretme-Öğrenme Anlayışları ölçeği kullanılmıştır. Öğretme öğrenme anlayışları ölçeği öğretmen odaklı strateji/bilgi iletimi ve kavramsal değişim/öğrenci odaklı strateji olmak üzere iki faktör yapısına ve bu her iki faktör de ikişer alt boyuta sahiptir. Uygulama, pedagojik formasyon eğitim programına öğrenciler kayıt yaptırdıktan sonra her hangi bir meslek bilgisi dersini almadan ön uygulama olarak yapılmıştır. Aynı ölçekler ikinci dönemin sonunda formasyon eğitimi bittikten sonra son uygulama olarak yapılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının öğrenme öğrenme anlayışlarında uygulanan programın etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretme-öğrenme anlayışlarında cinsiyet ile bilim alanlarına göre değişimin etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri, İlişkili İlişkisiz örneklem t Testi, Tekrarlı ölçümler için ANOVA ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları öğretmen adaylarının kavramsal değişim-öğrenci odaklı strateji anlayışlarında bir değişim olmadığını bununla birlikte öğretmenlerin enformasyon iletimi, öğretmen odaklı strateji anlayışlarında düşüşün olduğunu göstermiştir. Cinsiyet öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışlarında anlamlı bir etkiye sahip değildir. Bununla birlikte öğrenim görülen bilim alanı hem Kavramsal Değişim/Öğrenci odaklı strateji üzerinde öntest hem de son testlerde anlamlı etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına daha fazla öğrenci odaklı stratejilerin kullanılmasını sağlayacak bir programın uygulamasının daha yararlı olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, öğretme-öğrenme anlayışı, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı

1. GİRİŞ

Öğretme – öğrenme anlayışı, öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeyi nasıl açıkladığı nasıl anladığını ve nasıl bir öğretim davranışı sergilemesi gerektiğine ilişkin anlayışını ifade eder. Öğretmenin öğrenmeye ve öğretmeye yönelik anlayışları; öğretimi bilgi iletmeye ya da öğrenenlerin öğrenmelerine yardımcı olma; öğrenmeyi öğrencilerin bilgi düzeylerindeki artış ve bilginin yeniden üretimi için ezberleme ya da öğrencilerin kişisel anlayışlarını oluşturma ve kişisel anlayışlarındaki değişim olarak iki farklı ikilemleri yansıtır (Entwistle & Ramsden, 1983; Coffey & Gibbs, 2000).

Trigwell and Prosser (1996, 2006) öğretme ve öğrenme anlayışlarını öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere iki kategoride sınıflandırmışlardır. Öğretmen veya öğrenci merkezli anlayışı birçok öğretme ve öğrenme sınıflamaları için şemsiye niteliğinde bir sınıflama olarak ifade etmektedirler. Prosser and Trigwell (1993), öğretmen merkezli yaklaşımın öğrencilere bilgi iletmeye odaklı bir yaklaşımı ifade ettiğini, öğrenci merkezli yaklaşımın ise öğrenmeyi kolaylaştırmaya odaklanan bir anlayışı ifade ettiğini belirtmektedir. Trigwell, Prosser, ve Taylor (1994: 78) öğretmeye yönelik beş yaklaşım önermiştir. Bunlar: 1)

Öğrencilere enformasyon iletmeyi amaçlayan öğretmen odaklı strateji, 2) Öğrencilerin bir disiplinin kavramlarını kazanmalarını amaçlayan öğretmen odaklı strateji, 3) yine bir disiplin alanının öğrencilerce kazanılmasıyla ilgili öğretmen-öğrenci etkileşim stratejisi, 4) öğrencilerin kendi anlayışlarını kendi anlayışlarını geliştirmeyi amaçlayan öğrenci odaklı strateji ve 5) öğrencilerin kendi anlayışlarını değiştirmeye odaklanan öğrenci odaklı strateji.

Öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı, öğrencilere bilgiyi doğrudan iletmeyi amaçlar. Öğrenciler öğrenme sürecinde pasif, bilginin alıcısı, öğretmen ise aktif ve bilginin ileticisidir. Öğretmen bilginin kaynağı ve otoritesi olarak kendini görür (Gow ve Kember, 1993). Geleneksel öğretim yöntem ve metotları ile öğretim yapar. Bu nedenle de öğrencilerde konu ile ilgili yüzeysel bir öğrenme anlayışı gelişir (Bigs, 1979, 1992). Öğretmen pozitivist bir yaklaşıma sahiptir. Davranışçı bir pedagojik anlayış sergilenir. Öğrencilerin ön bilgi ve deneyimleri, öğrenme ile ilgili inanç gibi hususlar dikkate alınmaz (Gürol, 2005; Tezci ve Uysal, 2004).

Öğrenci merkezli yaklaşım ise öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmasını, öğretmenin rehber ve öğrenmenin kolaylaştırıcısı rolünü vurgular (Prosser, Trigwell, ve Taylor, 1994). Öğretmen öğrencilerin aktif birer öğrenen olmalarını sağlayacak uygun bir öğrenme çevresinin tasarlar (Hernandez-Serrano, Choi, ve Jonassen, 2000; Jonassen, 1994). Öğrenci merkezli yaklaşım öğretmen merkezliliğin yerine derin bir öğrenme anlayışı geliştirir (Bigs, 1979; Chin ve Brown, 2000). Öğrenci merkezli yaklaşımda öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olacakları işbirlikli öğrenme, problem çözme, aktif öğrenme gibi yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gerektirir. Öğrenmen bu süreçte öğrencilere rehberlik eder. Öğrenme sürecinin tasarlanmasında öğrencilerin ön bilgileri, inançları, deneyimleri ve ihtiyaçları gibi durumları dikkate alınır. Öğrencinin kendi anlayışlarını kendilerinin geliştirmelerini sağlayacak bir öğretim anlayışı sergiler. Öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluğu öğrencidedir bu yolla öğrenci özerliği desteklenmiş olur (Boulton-Lewis ve ark. 2001; Kember & Kwan, 2002; Trigwell, 2002; Trigwell et al., 1999).

Öğretmenlerin sözkonusu yaklaşımlardan hangisine sahip oldukları ve sınıf ortamında hangi yaklaşıma dayalı öğretim yaptıkları önemlidir. Sahip olduğu yaklaşım, öğretme-öğrenme sürecinin tasarlamasını etkilemektedir (Kember, 1998). Araştırmalar öğretmenlerin öğretme anlayışları ile öğretme yaklaşımı ve öğrenci öğrenmesi arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Kember (1997; Gow ve Kember, 1993). Trigwell and Prosser (1996) ise yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğretme anlayışları ile öğrencilerin öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını etkilediğini belirlemiştir. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları ile ilgili çalışma yapan Munby ve Russell (1990) öğretmenlerin yanlış veya hatalı metafor sahibi olduklarında öğretim yaklaşımlarında zorluk yaşayacaklarına işaret etmiştir. Bu durum öğretmenlerin karma metafora sahip olduğunda bir metafordan diğerine geçiş yaptığında öğrenciler için tutarsız ve kafa karıştırıcı davranışlara neden olduğuna işaret etmiştir.

Öğretmenlerin sahip oldukları öğretme-öğrenme anlayışları hem onların sınıf içindeki öğretimlerini hem de öğrencilerin öğrenme biçimlerini ve öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını etkilemektedir. Özellikle sınıf içi öğretimin niteliğinin artırılması, hem de programların uygulanmasındaki başarısı, öğretmenlerin programın anlayışına sahip olmaları ile ilişkilidir. Tezci ve ark. (2017), Yanpar-Yelken ve Kılıç (2010), eğitim reform çabalarının temelinde programlarının öngördüğü yaklaşıma uygun bir öğretimin sınıf ortamında gerçekleşmesine vurgu yapmışlardır. Öğrenci merkezli bir öğretim anlayışı öngören programın bu anlayışa sahip öğretmenlerce daha etkili uygulamasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle de öğretmenlerin hizmet öncesi hizmet içi eğitimlerinde hangi yaklaşıma sahip oldukları belirlenerek buna göre eğitimlerin düzenlenmesi ve öğrenme anlayışlarının geliştirilmesi yararlı olacaktır. Bu perspektiften bu araştırma, pedagojik formasyon eğitim programına

devam eden öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin öğretme-öğrenme anlayışlarında bir değişime neden olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi öncesi ve pedagojik formasyon eğitimi sonrasında uygulanan Öğretme Öğrenme Anlayışı (ÖÖA) ölçeğinden elde edilen öntest-sontest puanları arasında anlamı farklılık var mıdır?

2-Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi öncesi ve pedagojik formasyon eğitimi sonrasındaki uygulanan ÖÖA öntest sontest puanları cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?

3- Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi öncesi ve pedagojik formasyon eğitimi sonrasındaki uygulanan ÖÖA öntest sontest puanları öğrenim gördükleri lisans eğitimi bilim alanı açısından farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Araştırma Necatibey Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve Pedagojik formasyon eğitimi alan ve araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmaya 311'si (%58.6) kadın, 220'si (%35.6) erkek olmak üzere 531 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının 332'si (%62.5) Sosyal Bilimler (Sözel), 199'si (%37.5) Fen Bilimleri (sayısal) alanda öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 330'si (%62) Fen Edebiyat Fakültesi, 101'i (%19) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, 31'i (%5.8) İktisadi İdari Bilimler, 31'i (%5.8) Turizm ve 38'i (%7.2) Sağlık Yüksekokulunda öğrenim görmektedir.

2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” 1996 yılında Trigwell ve Prosser tarafından geliştirilmiştir. Ölçek daha sonra Prosser and Trigwell (2006) revize edilmiştir. 22 madde 2 faktör 4 al boyuttan oluşan ölçek 5'li likert olarak (Nadiren/hiç=1, 5=her zaman) derecelendirilmiştir. Ölçek Tezci (2017) tarafından Türkçeye adapte edilmiştir. Ölçek Öğretmen Odaklı-Bilgi İletim Yaklaşımı faktörü (11 Madde), Bilgi İletimi Stratejisi (6 Madde) ve Öğretmen Merkezli Stratejisi (5 Madde) alt boyutundan oluşmaktadır. Öğrenci Odaklı-Kavramsal Değişim Yaklaşım faktörü (11 Madde ise Öğrenci Odaklı Strateji (5 Madde) ve Kavramsal Değişim Stratejisinden (6 Madde) oluşmaktadır. Ölçeğin Türk Kültürüne ilişkin adaptasyonunda Doğrulamalı Faktör Analizi uygulanmış ve Ölçeğin orijinalinde belirtilen faktörlerin desteklendiği belirlenmiştir. Uyum indekslerinin yeterli olduğu ve güvenirlik katsayılarının 0.81 ile 0.93 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin güvenirliği en düşük kavramsal değişim odaklı strateji 0.75 en yüksek bilgi iletim strateji 0.92 arasında değiştiği gözlenmiştir. Öğretmen Odaklı Bilgi İletim faktörünün 0.78, Öğrenci Merkezli Kavramsal Değişim faktörünün ise 0.84 olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarından veriler yüz yüze sınıf ortamında toplanmıştır. Pedagojik formasyon eğitiminin başladığı 2016-2017 yaz döneminde derslerin başladığı ilk hafta ders saatinde yüz yüze uygulanmıştır. İkinci uygulama ise 2017-2018 yılı bahar dönemi sonunda öğretmenlik uygulaması derslerin son haftasında ve dönem sonu sınavları sürecinde uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına ilk uygulamada ölçeklere isim yazmamaları, sadece kendi belirleyecekleri bir kod yazmaları istenmiştir. Çünkü pedagojik formasyon programının bitiminde aynı ölçeği tekrar uygulanacağı katılmak istemeyenlerin buna göre hareket etmeleri istenmiştir. Bu nedenle kendi belirleyecekleri kod ölçeğin üstüne yazmaları ve bunu

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

unutmamaları istenmiştir. İlk uygulamada 542 araştırmaya katılmış ancak ikinci uygulamada 8 öğretmen adayına ulaşılammış, 3 tanesi de ikinci uygulamada araştırmaya katılmayı reddetmiştir. Böylece 511 öğretmen adayından elde edilen veriler analize tabi tutulmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından öntest ve sontest olarak uygulanan ÖÖA ölçeğinden elde edilen puanların betimsel analizi yapılmış ve Ortalama ile Standart sapma değerleri incelenmiştir. Öntest-Sontest puanları arasındaki değişimi incelemek için İlişkili Örneklem t Testi analizi yapılmıştır. Öntest ve Sontest puanlarının cinsiyet ve öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları lisans lisans programı açısından disiplin alanları bakımından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için İlişkili Örneklem için Faktöriyel ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde verilen normallik varsayımına uygunluğu incelenmiştir. Basıklık ve Sivrilik değerlerinin düşük olduğu gözlenmiştir (Abbot, 2014; Pituch, ve Stevens, 2015). Uç değerlerin olup olmadığını belirlemek için Regresyon analizi yapılarak kontrol edilmiştir (Field, 2013). Analiz sonuçları Değişkenler arasında doğrusallık olup olmadığı test edilmiştir. Ayrıca her bir analiz için kovaryans matrisleri ve varyansların homojenliği incelenmiştir (Stevens, 2012). Analiz sonuçları tekrarlı ölçümler için analiz yapmaya elverişli olduğunu göstermiştir.

3. BULGULAR

3.1. Betimsel Analiz Sonuçları

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının düzeyini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Betimsel Analiz Sonuçları

	Ölçek Faktörleri ve Alt Boyutlar	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öntest	Bilgi İletim-Öğretmen Odaklılık Yaklaşımı (BİÖÖY)	4.31	.36	-.151	-.647
	Öğretmen Odaklı Strateji (ÖÖS)	4.24	.45	-.366	-.383
	Bilgi İletimi Stratejisi (BİS)	4.37	.38	-.331	-.211
	Kavramsal Değişim-Öğrenci Odaklı Yaklaşım (KDÖÖY)	4.09	.43	-.323	-.078
	Öğrenci Odaklı Strateji (ÖÖS)	4.14	.49	-.360	-.162
	Kavramsal Değişim Stratejisi (KDS)	4.03	.48	-.240	-.178
Sontest	Bilgi İletim-Öğretmen Odaklılık Yaklaşım (BİÖÖY)	4.10	.36	-.436	1.460
	Öğretmen Odaklı Strateji (ÖÖS)	4.02	.43	-.350	.917
	Bilgi İletimi Stratejisi (BİS)	4.19	.38	-.488	1.399
	Kavramsal Değişim-Öğrenci Odaklı Yaklaşım (KDÖÖY)	4.08	.38	-.466	1.266
	Öğrenci Odaklı Strateji (ÖÖS)	4.14	.43	-.551	.931
	Kavramsal Değişim Stratejisi (KDS)	4.01	.41	-.305	1.107

Öğretmen adaylarının Öntest Puanları içinde en yüksek ortalama (Ort.=4.37, SS=.38) ile Alt boyutunda Bilgi İletim stratejisine aittir. Öntest Puanları içinde en düşük ortalama ise (Ort.=4.03, SS=.48) Kavramsal Değişim Stratejine anlayışına aittir. Öntest Puanları incelendiğinde Bilgi İletimi-Öğretmen Odaklı Anlayışın ortalaması (Ort.=4.31, SS=.36) Kavramsal Değişim-Öğrenci Odaklı Anlayışın ortalamasından (Ort.=4.09, SS=.43) daha yüksektir. Öntest puanları açısından öğretmen adaylarının Hem Bilgi İletimi öğretmen Odaklılık hem de Kavramsal Değişim-Öğrenci Odaklı Anlayışlarının yüksek olduğu gözlenmiştir.

Sontest puanları açısından incelendiğinde ise yine en yüksek ortalama (Ort.=4.19, SS=.38) Bilgi İletim stratejisine, En düşük ortalama (Ort.=4.01, SS=.41) ise Kavramsal Değişim Stratejisine aittir. Bilgi İletimi Öğretmen Odaklı Anlayışın Sontest puan ortalaması (Ort.=4.10, SS=.36) Kavramsal Değişim-Öğrenci Odaklı Anlayışın ortalamasına (Ort.=4.01,

SS=.41) yakın olduğu gözlenmiştir. Sontest puan ortalamalarının da yüksek olduğu gözlenmiştir.

3.2. Gruplar Arası Öntest-Sontest İlişkili Örneklemeler t Testi Analiz Sonuçları

Öğretmen adaylarının Öğretme öğrenme anlayışlarında değişim olup olmadığını belirlemek için öntest ve sontest olarak uygulanan Öğretme-Öğrenme Anlayışları ölçeğinden elde edilen puanlar, ölçek faktör ve alt boyutları açısından karşılaştırılmıştır. İlişkili örneklemeler t Test ile yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öntest-Sontest İlişkili Örneklemeler t Testi Analiz Sonuçları

Ölçek ve Boyutlar	Ort.	SS	Korelasyon		t	sd	p
			r	p			
Öntest BİÖÖY	4.31	.36	.372	.000	11.597	530	.000*
Sontest BİÖÖY	4.10	.36					
Öntest ÖÖS	4.24	.45	.350	.000	10.284	530	.000*
Sontest ÖÖS	4.02	.43					
Öntest BİS	4.37	.38	.306	.000	9.362	530	.000*
Sontest BİS	4.19	.38					
Öntest KDÖÖY	4.09	.43	.392	.000	.538	530	.591
Sontest KDÖÖY	4.08	.38					
Öntest ÖĞÖS	4.14	.49	.343	.000	.036	530	.971
Sontest ÖĞÖS	4.14	.43					
Öntest KDS	4.03	.48	.341	.000	.913	530	.361
Sontest KDS	4.01	.41					

*p<.05

Öğretmen adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ölçeğinin Bilgi İletimi-Öğretmen Odaklı Yaklaşım Boyutu Öntest (Ort.=4.31, SS=.36) Sontest (Ort.=4.10, SS=.36) puanları arasında anlamlı farklılık vardır (t=11.597, p<.05). Bu alt boyutun Öğretmen Odaklı Stratejisi (Öntest Ort=4.24, SS=.45; Sontest Ort.=4.02, SS=.38) faktöründe (t=10.284, p<.05), ve Bilgi İletimi Stratejisi (Öntest Ort=4.37, SS=.38; Sontest Ort.=4.19, SS=.38) faktöründe (t=9.362, p<.05) öntest-sontest puanları arasında öntestler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Kavramsal Değişim-Öğrenci Odaklı Yaklaşım alt boyutunda (t=.538, p>.05) ve bu alt boyutun Öğrenci Odaklı Strateji (t=.036, p>.05) ile Kavramsal Değişim Stratejisi (t=.913, p>.05) faktöründe anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

3.3. Cinsiyet Açısından Faktöriyel ANOVA Analiz Sonuçları

Öğretmen adaylarının Öğretmen Odaklı-Bilgi İletim Yaklaşımı ile Öğrenci Merkezli-Kavramsal Değişim Odaklı Yaklaşım puanlarının öntest-sontest puanları anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tekrarlı ölçümler için faktöriyel ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz öncesi Faktöriyel ANOVA varsayımları test edilmiştir. Öncelikle verilerin normalliği, uç değerlerin olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca değişkenler arası doğrusallık test edilmiştir. Gruplarda bağımlı değişkene ilişkin varyansların homojenliği için incelenen Levene testi sonucunda Kavramsal Değişim-Öğrenci Odaklı Yaklaşım öntest (F(1,529)=.414, p>.05) ve sontest (F(1,529)=.002, p>.05), Bilgi İletimi-Öğretmen Odaklı Yaklaşım öntest (F(1,529)=.104, p>.05) ve sontest (F(1,529)=.586, p>.05) homojen olduğu gözlenmiştir. Kavramsal Değişim-Öğrenci Odaklı Yaklaşım (Box’s M=.835, p>.05) Bilgi İletimi-Öğretmen Odaklı Yaklaşım (Box’s M=.243, p>.05) alt ölçeklerinde kovaryans matrislerinin homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Bilgi İletimi Öğretmen Odaklı Yaklaşım ölçeğinin Tekrarlı ölçümler için ANOVA analizi sonucunda ana etkiler açısından incelendiğinde Öntest-Sontest puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir (Wilks’ λ =.804, F(1, 529)=128.763, p=.000, n^2 =.20). Cinsiyet etkisi

($F(1, 529)=.971$, $p=.325$, $n^2=.00$) anlamlı bulunmamıştır. Bununla birlikte cinsiyet açısından öntest-sontest puanları arasında etkileşim de anlamlı değildir (Wilks' $\lambda=.996$, $F(1, 529)=2.011$, $p=.157$, $n^2=.01$). Öğrencilerin bilgi iletimi-öğretmen odaklı yaklaşımlarında son testlerde düşme gözlenmiştir.

Kavramsal Değişim Öğrenci Odaklı Yaklaşım puanlarının Öntest-Sontest puanları arasında (Wilks' $\lambda=1.00$, $F(1, 529)=.114$, $p=.736$, $n^2=.00$) anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Cinsiyet ve Öntest-Sontest puan etkileşimi de anlamlı değildir (Wilks' $\lambda=.999$, $F(1, 529)=.453$, $p=.501$, $n^2=.00$). Ana etki bakımından cinsiyet etkisi de anlamlı değildir. ($F=1.451$, $p=.229$).

3.4. Öğrenim Görülen Disiplin Alanı Açısından Faktöriyel ANOVA

Gruplarda bağımlı değişkene ilişkin varyansların homojenliği için incelenen Levene testi sonucunda Kavramsal Değişim-Öğrenci Odaklı Yaklaşım öntest ($F(1,529)=2.632$, $p>.05$) ve sontest ($F(1,529)=.075$, $p>.05$), Bilgi İletimi-Öğretmen Odaklı Yaklaşım öntest ($F(1,529)=.926$, $p>.05$) ve sontest ($F(1,529)=.434$, $p>.05$) homojen olduğu gözlenmiştir. Kavramsal Değişim-Öğrenci Odaklı Yaklaşım (Box's $M=.346$, $p>.05$) Bilgi İletimi-Öğretmen Odaklı Yaklaşım (Box's $M=4.175$, $p>.05$) alt ölçeklerinde kovaryans matrislerinin homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Bilgi İletimi Öğretmen Odaklı Yaklaşım ölçeğinin Tekrarlı ölçümler için ANOVA analizi sonucunda ana etkiler açısından incelendiğinde Öntest-Sontest puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir (Wilks' $\lambda=.814$, $F(1, 529)=120.807$, $p=.000$, $n^2=.19$). Bununla birlikte Bilim Alanı Öntest-sontest puanları arasında etkileşim de anlamlı değildir (Wilks' $\lambda=.995$, $F(1, 529)=2.488$, $p=.115$, $n^2=.01$). Ana etki bakımından Bilim Alanı ($F(1, 529)=6.778$, $p=.013$, $n^2=.00$) anlamlı bulunmuştur. Sayısal (Fen-Matematik Bilimleri), Öntest (Ort=4.32, SS=.37) ve Sontest (Ort=4.28, SS=.34) Sözel (Sosyal Bilimler) alan öğrencilerinin Öntest (Ort=4.13, SS=.35) ve Sontest (Ort=4.02, SS=.38) puanlarından daha yüksektir.

Kavramsal Değişim Öğrenci Odaklı Yaklaşım puanlarının Öntest-Sontest puanları arasında (Wilks' $\lambda=.998$, $F(1, 529)=.804$, $p=.370$, $n^2=.00$) anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bilim Alanı ve Öntest-Sontest puan etkileşimi de anlamlı değildir (Wilks' $\lambda=.998$, $F(1, 529)=.841$, $p=.360$, $n^2=.00$). Ana etki bakımından Bilim Alanının etkisi de anlamlı değildir. ($F=2.877$, $p=.090$)

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçları pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının hem öğretmen merkezli-bilgi iletim anlayışlarının hem de öğrenci odaklı-kavramsal değişim anlayışlarının hem öntest hem de sontest açısından yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının her hangi bir pedagoji eğitim almadan öntest öntest puanlarının yüksek olması, 2005 yılından Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2005) uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşımın etkili olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları fakültelerde de bu yönde bir anlayışın gelişmiş olmasına katkısı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının öntest-sontest puanları arasında yapılan karşılaştırmada öğrenci merkezli-kavramsal değişim odaklı yaklaşım ve buna dayalı öğrenci merkezli strateji ile kavramsal değişim stratejisinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Ancak Öğretmen merkezli-bilgi iletim temelli yaklaşım ve bunun alt boyutu olan öğretmen merkezli strateji ile bilgi iletimi stratejisinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sontestlerde puanı düşmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin öğrenci merkezli-kavramsal değişim odaklı yaklaşımda bir farklılık oluşturmaya da öğretmen merkezli-bilgi iletim temelli anlayışlarında azalma meydana geldiğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının öntest ve sontest puanları cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte Öğretmen odaklı-bilgi iletim yaklaşımı faktöründe öğretmen adaylarının lisans eğitimi aldıkları bilim dalı açısından yapılan öntest sontest karşılaştırmasında öğrenim görülen bilim alanı ile öntest sontest puanlarının etkileşimi anlamlı olmamakla birlikte bilim alanının temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Sosyal bilimler (sözel) alanlarda eğitim alan öğrencilerin sontest puanları fen bilimleri (sayısal) öğrencilerinin puan ortalamalarından daha düşüktür. Sonuçlar sosyal bilim alanında öğrenim gören öğrencilerin daha az öğretmen merkezli-bilgi iletimi anlayışı taşıdıklarını göstermektedir. Tezci (2017) tarafından yapılan araştırmada öğrenci merkezli-kavramsal değişim yaklaşım faktöründe sosyal bilim alanında öğrenim görenlerin ortalaması daha yüksek bulunmuş ancak öğretmen merkezli-bilgi iletim temelli yaklaşım faktörü ve alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Literatürde yapılan bazı araştırmalarda da (Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi ve Ashwin., 2006; Lueddeke, 2003; Stess Gijbels, ve Van Petegem, 2008) yaptıkları araştırmalarda bilim alanının öğretme-öğrenme anlayışları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Tezci, (2017: 76-77), fen bilimleri alanın hiyerarşik ve doğrusal yapıya sahip olması nedeni ile daha fazla öğretmen merkezli-bilgi iletim anlayışının gelişimine neden olacağına dikkat çekmiştir. Oysaki sosyal bilim alanlar daha esnek ve sarmal yapısı nedeni ile daha fazla öğrenci merkezli-kavramsal değişim anlayışının gelişimine neden olacağına vurgu yapılmaktadır ((Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi ve Ashwin, 2004; Prosser ve Trigwell, 1999).

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının özellikle de sayısal alanlarda öğrenim görenlerin daha fazla öğrenci merkezli kavramsal değişim anlayışına sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin yeterli, tutarlı ve açıklayıcı bir metaforik anlayışa sahip olmak, farklı yaklaşımlar arasında gidip gelmek yerine sınıf ortamında daha tutarlı bir öğretme-öğrenme anlayışını gerektirdiği düşünüldüğünde de tüm öğretmen adaylarının öğrenci merkezli-kavramsal değişim odaklı bir anlayışın gelişimini sağlayacak eğitim yararlı olacağını göstermektedir. Bu nedenle hem öğretmen eğitim programlarında hem de hizmet içi eğitim faaliyetlerinde daha fazla öğretmenlik mesleğine yönelik derslerin konulmasının yararlı olacağını göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğren-öğretme sürecinde öğrenci merkezli uygulamalar konusunda daha fazla deneyim elde edecekleri uygulamalara yer verilmesi öğrenci merkezli öğretme-öğrenme anlayışı geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Abbott, M. L. (2014). Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS. John Wiley& Sons.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01680526>
- Biggs, J. B. (1992). *Why and how do Hong Kong students learn? Using the learning and study process questionnaires*. Education paper no. 14, Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C., & Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and instruction*, 11(1), 35-51.
- Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(2), 109-138.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.

- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *Br. J. Educ. Psychol.*, 63, 20-33. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01039.x>
- Gürol, M. (2005). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımının uzmanlaşmaya etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 141-145.
- Hernandez-Serrano, J., Choi, I., & Jonassen, D. H. (2000). Integrating constructivism and learning technologies. In *Integrated and holistic perspectives on learning, instruction and technology* (pp. 103-128). Springer, Dordrecht.
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: Toward a constructivist design model. *Educational technology*, 34(4), 34-37.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.
- Kember, D., & Kwan, K. P. (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In N. Hativa, & P. Goodyear (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 219-240), Dordrecht: Kluwer.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2004). *Variation in approaches to teaching: The role of discipline and teaching context*. Paper presented at the EARLI SIG Higher Education conference, June 18-21.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31, 285-298. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600680539>
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and teaching-scholarship. *Studies in Higher Education*, 28, 213-228. <http://dx.doi.org/10.1080/0307507032000058082>
- MEB (2005). *İlköğretim programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Munby, H., & Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory into Practice*, 29, 116-121.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2015). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS*. Routledge.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. UK: McGraw-Hill Education.
- Prosser, M., Trigwell, K. & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217-231. [http://dx.doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](http://dx.doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8).
- Stes, A., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55, 255-267. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-007-9053-9>
- Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Routledge.
- Tezci, E. (2017). Adaptation of ATI-R Scale to Turkish Samples: Validity and Reliability Analyses. *International Education Studies*, 10(1), 67-81.
- Tezci, E., ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 158-164.
- Tezci, E., Dilekli, Y., Yıldırım, S., Kervan, S., & Mehmeti, F. (2017). Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim anlayışları üzerine bir analiz. *Education Sciences*, 12(4), 163-176.
- Trigwell, K. (2002). Approaches to teaching design subjects: A quantitative analysis. *Art, Design and Communication in Higher Education*, 1, 69-80. <http://dx.doi.org/10.1386/adch.1.2.69>

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Trigwell, K., & Prosser, M. (1993). Approaches adopted by teachers of first year university science courses. *Research and Development in Higher Education*, 14, 223-228.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
<http://dx.doi.org/10.1007/BF00139219>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher education*, 37(1), 57-70.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI ÜZERİNE BİR ANALİZ

Erdoğan TEZCİ

Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi etezci@balikesir.edu.tr

İsa Yücel İŞGÖR

Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi- fahrisezer@balikesir.edu.tr

Fahri SEZER

Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi- yucelisgor@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet, fakülte ve öğrenim görülen disiplin alanlarına göre farklılık göstermekte midir? Sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma, eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin 568'i (%60.7) kadın, 367'si (%39.3) erkektir. Öğrencilerin 315'i (%33.7) Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte, 620'si (66.3) ise pedagojik formasyon eğitimi almaktadırlar. Araştırma verileri Schommer (1993) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyükoztürk (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Epistemolojik İnanç ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, Öğrenmenin Çabaya Bağlı, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tekbir Doğru Olduğuna İlişkin inanç olmak üzere üç faktör yapısına sahip 5'li likert yapıda 34 maddeden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde İki Faktörlü MANOVA yapılmıştır. Analiz sonucunda Cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı ancak öğretmen kaynağı olarak eğitim fakültesi ile fen-edebiyat ve diğer fakülte öğrencileri ve öğrenim görülen disiplin alanlarına göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve disiplin alanının ortak etkisi anlamlı bulunmamış ancak cinsiyet ile öğrenim görülen fakültenin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanç boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, öğretmen adayları, epistemolojik inanç, demografik faktörler.

1. GİRİŞ

Bilgi, onun doğası, kaynağı, sınırları, bilinip bilinmeyeceği, bilen bireyin dışında ya da bireyden bağımsız bilgi olup olmadığı, imkanı ya da mümkün olup olmadığı gibi sorular felsefenin temel uğraşı alanı olan epistemolojinin konusudur (Arslan, 1996). Epistemolojik inançlar, bireyin bilginin doğası ve bilme ile ilgili inançlarına işaret eder (Hofer ve Pintrich, 1997). Başka bir ifade ile epistemolojik inanç, bireyin bilginin ne olduğu ve onun doğası hakkındaki fikri, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine yönelik öznel inançlarını ifade eder. Epistemolojik inançlar öznellik gösterir. Bu nedenle Schommer (1994: 300), epistemolojik inançların bağımsız bir inanç sistemi olduğunu belirtir. Schommer (1990: 498) epistemolojik inançların karmaşık yapısına dikkat çekerek bağımsız boyutlardan oluşan bir inanç sistemi olduğunu belirtmektedir. Bilginin doğası hakkındaki inançların karmaşık yapısından dolayı tek boyutta indirgenip incelenemeyeceğine dikkat çekmiştir. Bu noktadan hareketle beş farklı boyut önermiştir. Bunlar: Bilginin yapısı, kesinliği, kaynağı bilgi ediniminin hızı ve kontrolü. Bilginin kaynağı, bir yönüyle otoriterlerce aktarılan diğer yönüyle ise bireylerce nesnel veya öznel araçlarla üretildiği inancı yer alır. Bilginin kesinliği boyutunda bir yanda bilginin değişen dinamik bir yapıya sahip olduğu diğer yandan bilginin değişmeyen kesin ve mutlaklık olduğu inancı vardır. Bilginin yapısı boyutu ise bir tarafta bilgi kalıpları halindedir diğer tarafta ise bilgi bütünlük ve birleşik kompleks bir yapıdadır. Öğrenmenin kontrolünde ise bir yanda bilgi deneyimler yoluyla kazanıldığı inancı diğer yanda ise öğrenmenin genetik olarak önceden belirlenmiş olduğu inancı vardır. Son olarak öğrenmenin hızı boyutunda ise bir yanda öğrenme dereceli bir süreç olduğu diğer yanda ise öğrenme hızlı ya da hiç olmadığı inancı vardır (Schommer, 1990: 499; Schommer, 1994: 301; Schommer-Aikins, 2002: 104-105)

Epistemolojik inançlar, felsefinin temel uğraşı alanlarından olmasının yanı sıra eğitimciler tarafından ilgi odaklarından biridir (Tezci, Erdener ve Atıcı, 2016). Epistemolojik inançların öğretmen yetiştirme alanında ve öğretmen eğitiminde önemli bir husus olmasında onun, öğretmenlerin öğretme, öğrenme, öğrenme çevrelerinin tasarlanmasında ve tutumlar gibi bir çok değişkenle ilişkili olması ve etkilemesinden kaynaklanmaktadır (Belet ve Güven, 2011; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002; Maggioni ve Parkinson, 2008; Oğuz, 2008; Silverman, 2007). Örneğin McGee, Schwartz ve Purcell (2000) öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretim yaklaşımlarını etkilediğini, Chan ve Elliot (2002, 2004) ise öğretmenlerin epistemolojik inançlarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme yaklaşımları ile ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inanca sahip öğretmenlerin yapılandırmacı ve öğrenci merkezli öğretme-öğrenme yaklaşımı sergiledikleri ve buna dayalı yöntemlere başvurdıkları buna karşı öğrenmenin doğuştan gelen yetenek ya da tek doğru olduğuna ilişkin inanç taşıyanların pozitivist bir bakış açısına sahip oldukları (Tezci ve Uysal, 2004) bu nedenle de daha geleneksel yöntem ve metotları kullanım eğilimi göstermektedirler (Cheng, Chan, Tang & Cheng, 2009; Gasner, 2000; Tezci ve ark., 2016).

Epistemolojik inançların sadece öğretmenlerin mesleki yaşamlarında değil aynı zamanda bireylerin günlük yaşamları üzerinde etkili olduğu konusunda da güçlü bir inanç vardır. Bu nedenle de bireylerin davranışlarını etkileme, öğrenme ve karar verme süreçleri üzerinde etkilidir (Schommer, 1994: 393). Bu perspektiften, öğretmen ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının hem hizmet içi hem de hizmet öncesi eğitimleri açısından gözardı edilmemesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin epistemolojik inançları ile programın dayandığı yaklaşım arasındaki paralellik programların sınıf ortamında etkili olarak uygulamaya konmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu çerçevede araştırmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ile eğitim fakültesi lisans programlarına devam eden öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının karşılaştırılması ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu sayede, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kaynağı, öğretmen yetiştirme programları ve öğretim elemanlarına öğretim uygulamalarına ışık tutulması sağlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Araştırma, Eğitim Fakültesi Son sınıf öğrencileri ile çeşitli fakültelerde (Fen-edebiyata-turizm, iktisadi idari bilimler gibi) lisans eğitimi almış ya da almakta olan ancak, Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimine kayıtlı olup araştırmanın yapıldığı süreçte her hangi bir meslek bilgisi dersi almamış öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırma gönüllü olan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Katılımcıların 315'i (%33.7) Eğitim Fakültesi, 620 (%66.3) ise Pedagojik Formasyon programına kayıtlı (352 (%37.6) Fen-Edebiyat ve 268'i (%28.7) diğer toplam 935 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların 568'si (%60.7) kadın, 367'si (%39.3) erkektir. Katılımcıların öğrenim gördükleri bilim alanları açısından yapılan analizde 619'i (%66.2) Sosyal Bilimler, 316'si (33.8) sayısal alanlarında öğrenim görmektedir.

2.2. Veri Toplama Araları

Öğretmen adaylarının demografik verilerine (Cinsiyet, bölüm, bilim alanı) ulaşmak için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Demografik veriler bağımlı değişken olan epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır.

Araştırmada ikinci olarak öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirlemek için Schommer (1993) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından Türkçeye adapte edilen Epistemolojik İnanç ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 34 madde ve 3 faktör yapısından oluşmaktadır. 1. Faktör "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç", 17 maddeden, 2. Faktör "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç" 9 maddeden ve 3. Faktör "Tek Doğru

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Olduğuna İlişkin İnanç” 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “5= Kesinlikle Katılıyorum”, “4=Katılıyorum”, “3=Kararsızım”, “2=Katılmıyorum”, “1=Kesinlikle Katılmıyorum” olmak üzere 5’li Likert olarak derecelendirilmiştir. Türk kültürüne yapılan adaptasyon çalışmasında ölçeğin genelini güvenilirliğinin 0.81, Öğrenmenin Çabaya Bağlı olduğuna İlişkin İnanç boyutunun 0.84, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç boyutunun 0.69, Tek Doğru Olduğuna İlişkin İnanç boyutunun ise 0.64 olduğu belirlenmiştir. Türk Kültüründe yapılan bazı araştırmalarda (Can ve Arabacıoğlu, 2009; Tezci ve ark., 2016) da benzer veya daha yüksek güvenirlik katsayılarına ulaşılmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde Öğrenme Çabaya Bağlıdır boyutunun güvenirliği 0.73, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç boyutunun 0.77 ve Tek Doğru Olduğuna İlişkin İnanç boyutunun ise 0.67 olarak belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarından veriler yüz yüze sınıf ortamında gönüllü olan öğretmen adaylarından toplanmıştır. öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Lisans eğitimi kaynağı olarak (eğitim fakültesi-Fen Edebiyat-Diğer) yapılan karşılaştırmada ayrıca Cinsiyet ve Disiplin alanı için yapılan karşılaştırmada MANOVA analizi yapılmıştır. MANOVA öncesinde, verilerin normal dağılıma uygunluğu, çoklu normallik varsayımı ile denetlenmiştir. Bağımlı değişkenler arasında korelasyon ve regresyon analizi ile çoklu bağlantılılık olup olmadığı denetlenmiştir. Uç değerlerin olup olmadığını belirlemek için Mahalanobis uzaklıkları ve boxplots incelenmiştir. Tekli ve çoklu normallik varsayımı denetlenmiştir. Ayrıca Basıklık ve sivrilik değerleri incelenmiştir. Her bir bağımsız değişken için her bir bağımlı değişkenin birbiri ile doğrusal ilişki olup olmadığı scatterplot matrisi ile incelenmiştir. Regresyon analizi ile değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olup olmadığı incelenmiştir. Değişkenler arasında en yüksek korelasyon ($r=.44$) öğrenme doğuştan getirilen yetenek ile tek doğru olduğuna ilişkin epistemolojik inanç arasında gözlenmiştir. Değişkenler arasında pozitif anlamlı ilişki belirlenmiştir. Varyansların Homojenliği Levene İstatistiği, Kovaryans Matrislerinin eşitliği ise Box M testi ile analiz edilmiştir. MANOVA sonucunda anlamlı ilişki bulunması durumunda izleme testi olarak F testi ve farkın kaynağı için Tukey analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Betimsel Analiz Sonuçları

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının dağılımını incelemek için ortalama ve standart sapmalarına dayalı betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek Boyutları	Minimum	Maksimum	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenme Çabaya Bağlıdır	1,88	5.00	4.04	.40	-.392	.352
Öğrenme Yeteneğe Bağlıdır	1,22	5.00	2.65	.62	.820	.365
Tek Doğru Olduğuna İlişkin İnanç	1,33	5.00	3.12	.67	.127	-.205

Analiz sonuçları öğretmen adaylarının daha fazla öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inançları olduğunu (Ort.=4.02, SS=.43) bunu tek doğru olduğuna ilişki olduğuna yönelik (Ort.=3.14, SS=.71) epistemolojik inanç izlemiştir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inancaların düzeyi ise en düşüktür (Ort.=2.70, SS=.73).

3.2. Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Bilim Alanı Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyetleri (kadın-erkek) ve öğrenim gördükleri bilim alanı (Sayısal ve sözel) bakımından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizi öncesinde değişkenler arasında çoklu bağlantılılık (multicollinearity) olup olmadığı korelasyon analizi ile incelenmiştir. En yüksek korelasyon ($r=.521$, $p<.05$) Tekdoğru olduğuna ilişkin inanç ile öğrenme yeteneğe bağlıdır arasında gözlenmiştir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Kovaryans matrislerinin homojenliği Box M testi ile Varyansların homojenliği ise Levene testi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları cinsiyet ve bilim alanı (Sayısal ve Sözel) açısından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemeye yönelik yapılan analiz sonucunda Kovaryans matrislerinin homojen olduğu (Box's M test= 34.584, $F_{30, 373481.877}=1.139$, $p>.05$) gözlenmiştir. Varyansların homojenliğine ilişkin yapılan analiz Öğrenme Çabaya Bağlıdır ($F=1.648$, $p=.145$), Öğrenme Yeteneğe Bağlıdır ($F=1.237$, $p=.290$) ve Tek Doğru Olduğuna İlişkin İnanç ($F=1.440$, $p=.207$) boyutlarında Levene Testleri anlamlı değildir ($p<.05$). MANOVA'nın varsayımları sağlandığından yapılan analiz sonucunda dayalı bulgular Tablo 2 ve 3'te sunulmuştur.

Tablo 2. MANOVA (Çok Yönlü Varyans Analizi) Test Sonuçları

Effect		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Cinsiyet	Wilks' Lambda	.978	7.059 ^b	3.000	929.000	.000	.02
Bilim	Wilks' Lambda	.952	15.628 ^b	3.000	929.000	.000	.05
Cinsiyet * Bilim Dalı	Wilks' Lambda	.998	.675 ^b	3.000	929.000	.568	.00

* $p<.05$

Analiz sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyeti (Wilks' $\lambda=.978$, $F=7.059$, $p=.000$, $\eta^2=.02$) ve öğrenim gördükleri bilim alanı (Wilks' $\lambda=.952$, $F=15.628$, $p=.000$, $\eta^2=.048$) epistemolojik inançlarını etkilediği gözlenmiştir. Ancak Cinsiyet*Bilim Dalı ortak etkisinin anlamlı olmadığı (Wilks' $\lambda=.998$, $F=.675$, $p=.368$, $\eta^2=.002$) belirlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan izleme testi analizi sonucunda Cinsiyetin Tek Doğru Olduğuna İlişkin İnanç ($F=19.394$, $p<.05$) boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Cinsiyet Epistemolojik inançların diğer faktörleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bilim alanı açısından ise Epistemolojik İnanç ölçeğinin her üç boyutunda da anlamlı farklılık belirlenmiştir ($p<.05$). Analiz sonuçları Tablo 3 te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Bilim Alanına İlişkin İzleme Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı değişken	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Farklılık
Cinsiyet	Öğrenme Çaba Bağlı	.136	1.034	.266	.00	
	Öğrenme Yeteneğe Bağlı	.298	.884	.387	.00	
	Tek Doğru Olduğuna İnanç	8.204	19.394	.000	.02	Kadın>Erkek
Bilim	Öğrenme Çaba Bağlı	3.538	27.275	.000	.03	S>F
	Öğrenme Yeteneğe Bağlı	2.966	8.797	.003	.01	S<F
	Tek Doğru Olduğuna İnanç	2.0773	6.556	.011	.01	S<F
Cinsiyet * Bilim	Öğrenme Çaba Bağlı	.012	.092	.762	.00	
	Öğrenme Yeteneğe Bağlı	.359	1.066	.302	.00	
	Tek Doğru Olduğuna İnanç	.189	.447	.504	.00	

S=Sosyal Bilimler, F= Sayısal Alanlar

Analiz sonucunda Tek Doğru Olduğuna İlişkin Epistemolojik İnanç boyutunda kadın öğretmen adayları (Ort.=3.21) ile erkek öğretmen (Ort.=3.01) arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F=19.394$, $p<.05$). Ancak etki büyüklüğünün ($\eta^2=.02$) düşük olduğu gözlenmiştir. Bonferroni düzeltmesi yapıldığı durumda ($.05/3=.017$) farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu gözlenmiştir.

Bilim Alanı açısından yapılan analizde ise Öğrenme Çabaya Bağlı Boyutunda Sosyal Bilimler (Ort.=4.09) alanında öğrenim görenlerin Sayısal (Ort.=3.94) öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksek olduğu gözlenmiştir ($F=27.275$, $p<.05/3$). Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanç boyutunda Sosyal Bilimler (Ort.=2.60) alanında öğrenim görenlerin Sayısal (Ort.=2.76) öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamasından daha düşük olduğu gözlenmiştir ($F=8.797$, $p<.05/3$). Tek Doğru Olduğuna İlişkin epistemolojik inanç boyutunda da Sosyal Bilimler (Ort.=3.08) alanında öğrenim görenlerin Sayısal (Ort.=3.20) öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamasından daha düşük olduğu gözlenmiştir ($F=6.556$, $p<.05/3$).

3.3. Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Fakülte Açısından Analiz Sonuçları

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyetleri (kadın-erkek) ve öğrenim gördükleri Fakülte (Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve Diğer) bakımından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA yapılmıştır. Kovaryans matrislerinin homojenliği Box M testi ile Varyansların homojenliği ise Levene testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda kovaryans matrislerinin homojen olduğu (Box's M test= 40.408, $F=1.335$, $p>.05$) gözlenmiştir. Varyansların homojenliğine ilişkin yapılan analiz Öğrenme Çabaya Bağlıdır ($F=1.788$, $p=.113$), Öğrenme Yeteneğe Bağlıdır ($F=1.265$, $p=.277$) ve Tek Doğru Olduğuna ilişkin İnanç ($F=1.166$, $p=.324$) boyutlarında Levene Testleri anlamlı değildir ($p<.05$). MANOVA'nın varsayımları sağlandığından yapılan analiz sonucunda dayalı bulgular Tablo 3 ve 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. MANOVA (Çok Yönlü Varyans Analizi) Test Sonuçları

Effect		Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	η^2
Cinsiyet	Wilks' λ	.974	8.372	3.000	927.000	.000	.03
Fakülte	Wilks' λ	.957	6.798	6.000	1854.000	.000	.02
Cinsiyet * Fakülte	Wilks' λ	.977	3.646	6.000	1854.000	.001	.01

* $p<.05$

Analiz sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyeti (Wilks' $\lambda=.974$, $F=8.372$, $p=.000$, $\eta^2=.03$) ve öğrenim görülen fakülte (lisans kaynağı) (Wilks' $\lambda=.957$, $F=6.798$, $p=.000$, $\eta^2=.02$) epistemolojik inançlarını etkilediği gözlenmiştir. Ayrıca Cinsiyet*Öğrenim Görülen Fakülte ortak etkisinin anlamlı olduğu gözlenmiştir (Wilks' $\lambda=.977$, $F=3.646$, $p=.001$, $\eta^2=.01$) belirlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan izleme testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3 te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Bilim Alanına İlişkin İzleme Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı değişken	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Farklılık
Cinsiyet	Öğrenme Çaba Bağlı	.158	1.238	.279.00		
	Öğrenme Yeteneğe Bağlı	.146	.749	.508.00		
	Tek Doğru Olduğuna İnanç	9.352	19.119	.000.03		Kadın>Erkek
Öğrenim Görülen Fakülte	Öğrenme Çaba Bağlı	.240	29.824	.168.00		-
	Öğrenme Yeteneğe Bağlı	2.254	10.912	.001.02		EF ve D >FE
	Tek Doğru Olduğuna İnanç	4.762	7.006	.000.03		D> EF ve FE
Cinsiyet * Öğrenim Görülen Fakülte	Öğrenme Çaba Bağlı	.398	2.955	.053.01		
	Öğrenme Yeteneğe Bağlı	2.331	7.035	.001.02		EFK
	Tek Doğru Olduğuna İnanç	.133	.319	.727.00		

D= Diğer, EF= Eğitim Fakültesi, FE=Fen Edebiyat Fakültesi, E=Erkek, K=Kadın

Analiz sonucunda Tek Doğru Olduğuna İlişkin Epistemolojik İnanç boyutunda kadın öğretmen adaylarının ortalamasının (Ort.=3.21) erkek öğretmenlerin ortalamasından (Ort.=3.01) daha yüksek olduğu gözlenmiştir ($F=9.352$, $p<.05$). Ancak etki büyüklüğünün ($\eta^2=.03$) düşük olduğu gözlenmiştir. Bonferroni düzeltmesi yapıldığı durumda ($.05/3=.017$) farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu gözlenmiştir.

Öğrenim görülen fakülte açısından yapılan analizde ise Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğu boyutunda Eğitim Fakültesi (Ort.=2.72, $SS=.55$) ve Diğer (Ort.=2.70, $SS=.62$) fakültelerdeki öğrencilerin ortalaması Fen Edebiyat Fakültesinde lisans eğitimi alan öğrencilerin ortalamasından (Ort.=2.56, $SS=.57$) daha yüksektir ($F=7.035$, $p<.05/3$). Tek Doğru Olduğuna ilişkin inanç boyutunda ise Diğer Fakültelerde Eğitim Alanların ortalaması (Ort.=3.27, $SS=.64$), Eğitim Fakültesi (Ort.=3.03, $SS=.69$) ve Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamasından (Ort.=3.09, $SS=.62$) daha yüksektir ($F=7.006$, $p<.05/3$) öğrenim alanında öğrenim görenlerin Sayısal (Ort.=3.94, $SS=.38$) öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksek olduğu gözlenmiştir ($F=29.824$, $p<.05/3$).

Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Fakültenin ortak etkisinin epistemolojik inançlardan sadece Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin boyunda anlamlı farklılık vardır ($F=7.035$, $p<.05/3$). Eğitim Fakültesi Kadın Öğretmen Adaylarının ortalaması (Ort.=2.82), Fen Edebiyat ve Diğer Fakültelerde öğrenim gören kadın ve erkek öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksektir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çeşitli değişkeler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede Eğitim fakültesinde öğrenim gören çeşitli bölümlerden 935 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Öğretmen adaylarının 316'sı Eğitim Fakültesinde lisans programına devam eden öğrenciler, 619'u ise lisans programı için farklı fakültelerde devam edip Eğitim Fakültesinden pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Betimsel analiz sonuçları öğretmen adaylarının en çok öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin bir epistemolojik inanç taşıdıklarını göstermektedir. Bunu tek doğru olduğuna ilişkin inanç ve son olarak öğrenme yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanç izlemiştir. Öğrenme yeteneğe bağlı olduğuna ve tek doğru olduğuna ilişkin öğretmen adaylarının inançları olumsuzdur.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise cinsiyet ve öğrenim görülen disiplin alanının ortak etkisine yöneliktir. Cinsiyet etkisi sadece tek doğru olduğuna ilişkin inanç boyutunda gözlenmiş olmakla birlikte Bonferroni düzeltilmesi yapıldığında farkın anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Cinsiyetin etki büyüklüğü ise düşüktür. Öğrenim görülen disiplin alanları açısından ise epistemolojik inanç ölçeğinin her üç boyutunda da anlamlı olduğu gözlenmiştir. Öğrenme çabaya bağlıdır boyutunda Sosyal Bilimler (sözel) alanında öğrenim görenler, fen ve matematik alanlarda (sayısal) alanından öğrenim görenlerden daha yüksek ortalama sahipken, öğrenme doğuştan gelen yetenektir ve tek doğru olduğuna ilişkin epistemolojik inançlar boyutunda sayısal alanlarda öğrenim görenlerin ortalaması sözel alanlarda öğrenim görenlerin ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Başka bir ifade ile sözel alanlarda öğrenim görenler sayısal alanlarda öğrenim görenlerden daha fazla öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanmaktadırlar. Cinsiyet ve öğrenim görülen disiplin alanının ortak etkisi ise epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı etkiye sahip değildir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğrenim görülen fakültenin epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğudur. Eğitim Fakültesi ve Diğer Fakültelerde öğrenim gören öğretmen adayları Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı olduğuna ilişkin İnançları daha yüksektir. Ancak Diğer Fakültelerde öğrenim gören öğretmen adayları Tek Doğru Olduğuna İlişkin inançları Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinden daha yüksektir. Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Fakültenin ortak etkisi ise sadece Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı olduğuna ilişkin inanç boyutunda gözlenmiştir. Eğitim Fakültesinde lisans eğitimini alan öğretmen adaylarının ortalaması diğer fakültelerdeki kadın ve erkeklerden daha yüksektir.

Alanda yapılan bazı araştırmalarda (Aypay, 2011; Chai, Khine ve Teo 2006; Gürol, Altunbaş ve Karaarslan, 2010; Şenler ve İrven, 2016) cinsiyetin etkisi belirlenirken bazı araştırmalarda ise (Enman ve Lupart, 2000; Schommer, 1990; Terzi, 2005; Tümkeya, 2012)) anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Şeref, Yılmaz ve Varışoğlu (2012) bu araştırmada olduğu gibi epistemolojik inançların bazı boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Er (2013) araştırmasında öğrenme çabaya bağlıdır ve öğrenme yeteneğe bağlıdır boyutunda anlamlı farklılık belirlemiş ancak tek doğru olduğuna ilişkin boyutta anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Gerek mevcut araştırma gerekse literatürdeki araştırmanın sonuçları cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerinde etkisi tartışmalı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise bilim alanının epistemolojik inançlar üzerinde etkisidir. Sosyal bilim alanında öğrenim gören öğrenciler, daha fazla öğrenme çabaya bağlı olduğuna inanırlarken, fen ve matematik ya da sayısal alanlarda öğrenim gören öğrenciler ise yeteneğe ve tek doğru olduğuna inanmaktadırlar. Bu sonuç, literatürdeki bazı araştırmaların (Deryakulu ve Büyükoztürk, 2005; Jehng, Johnson ve Anderson, 1993; Er, 2013; Paulsen ve Wells1998) sonuçlarını destekler niteliktedir. Bununla birlikte öğrenim görülen disiplin alanı

açısından bazı araştırmalarda (Chan, 2003) farklılık belirlenmemiştir. Bununla birlikte disiplin alanı ile cinsiyetin ortak etkisi anlamlı değildir. Benzer şekilde Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) araştırmalarında cinsiyet ve bölüm değişkeninin etkisinin anlamlı olmadığını belirlemişlerdir. Enman ve Lupart (2000) da benzer şekilde disiplin-öğrenim görülen alan açısından anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir.

KAYNAKÇA

- Arslan, A. (1996). Felsefeye Giriş, Vadi yayınları, 2. Baskı, Ankara.
- Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye'ye uyarlanması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 1-15.
- Başbay, M. (2013). Epistemolojik inancın eleştirel düşünme ve üstbiliş ile ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 249-262.
- Belet, Ş. D. & Güven, M. (2011). Meta -cognitive strategy usage and epistemological beliefs of primary school teacher trainees. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 51-57.
- Chan, K.W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 392-414.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y. & Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Deryakulu, D., & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Deryakulu, D. & Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 2, 111-125.
- Enman, M., & Lupart, J. (2000). Talented female students' resistance to science: An exploratory study of post-secondary achievement motivation, persistence, and epistemological characteristics. *High Ability Studies*, 11(2), 161-178.
- Er, K.O. (2013). A study of the epistemological beliefs of teacher candidates in terms of various variables. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 207-226.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618), 6-12.
- Gürol, A., Altunbaş, S., & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.
- Hofer, B.K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Howard, B. C., McGee, S., Schwartz, N. & Purcell, S. (2000). The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 455-465.
- Jehng, J-C J., Johnson, S.D., ve Anderson, R.C. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 23-35.
- Maggioni, L. & Parkinson, M. M. (2008). The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction. *Educational Psychology Review*, 20(4), 445-46.

- Oğuz, A. (2008). Investigation of Turkish trainee teachers' epistemological beliefs. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(5), 709-720.
- Paulsen, M.B. ve Feldman, K.A. (1999). Student motivation and epistemological beliefs. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 17-25.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Educational Psychology*, 82: 498-504.
- Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 34(3), 355-370.
- Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving epistemological belief system. (Edit: Hofer, B. K ve Pintrich, P. R.) *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, (ss.103-118). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Silverman, J. C. (2007). Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30(1), 42-51.
- Şenler, B., & İrven, Ö. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile sözde-bilimsel inançları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 659-671.
- Şeref, İ., Yılmaz, İ., & Varışoğlu, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir inceleme. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 399-418.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 298-311.
- Tezci, E., Erdener, M. A., & Atici, S. (2016). The effect of pre-service teachers' epistemological beliefs on teaching approaches. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 205-215.
- Tezci, E., & Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, (2), 158-164
- Tümekaya, S. (2012). The investigation of the epistemological beliefs of university students according to gender, grade, fields of study, academic success and their learning styles. *Educational Science: Theory & Practice*, 12 (1), 88-95.

INVESTIGATION OF HUMOR EMOTION OF CHILD DEVELOPMENT VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS

Seda ESKİDEMİR MERAL

Akdeniz Üniversitesi, seskidemir@gmail.com

Fatma TEZEL ŞAHİN

Gazi Üniversitesi, ftezel68@gmail.com

Cansu TUTKUN

Bayburt Üniversitesi, cansututkun06@hotmail.com

Abstract

Humor; it is a phenomenon that facilitates the lives of adults, enables them to cope with stress and socialize. The fact that adults who work with children have a high sense of humor contributes to their relations with children, their development and positive classroom atmosphere. In this respect, it is thought that determining the students' sense of humor will contribute to the literature. The aim of this study is to investigate the humor feelings of child development students in terms of various variables. The research is in screening model. The sample of the study consists of 220 students attending the Associate Degree Program in Child Development of Akdeniz University Vocational School of Health Services. The data of the study was collected during the 2018-2019 academic year. The data of the study was collected through the "General Information Form" which was prepared to determine the personal information of the students and the Multidimensional Sense of Humor Scale-Updated Turkish Form (Özdoğan, 2018). The 5-point Likert scale consists of 24 items. The lowest total score that can be obtained from the scale is 0 and the highest total score is 96. As the total score increases, it is stated that the general sense of humor is high.

ÇOCUK GELİŞİMİ ÖĞRENCİLERİNİN MİZAH DUYGULARININ İNCELENMESİ

Özet

Mizah; yetişkinlerin hayatlarını kolaylaştıran, stresle başa çıkmalarını sağlayan ve sosyalleşmelerini sağlayan bir olgudur. Çocuklarla çalışacak yetişkinlerin mizah duygularının yüksek olması ise, tüm bunların yanı sıra çocuklarla olan ilişkilerine, çocukların gelişimlerine ve olumlu sınıf atmosferine katkı sağlamaktadır. Bu açıdan çocuklarla çalışacak olan öğrencilerin mizah duygularının belirlenmesinin alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duygularının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini Akdeniz Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Ön lisans Programına devam eden 220 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde toplanılmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik hazırlanan "Genel Bilgi Formu" ve "Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeği-Güncellenmiş Türkçe Formu" (Özdoğan, 2018) aracılığıyla toplanılmıştır. 5'li likert tipte olan ölçek, 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 0 ve en yüksek toplam puan 96'dır. Toplam puan yükseldikçe genel mizah duygusunun da yüksek olduğu ifade edilmektedir.

Giriş

Komik, eğlendiren, hareket veya ifade, kişinin hoşça vakit geçirmesine katkıda bulunan her şey, gülmeyi oluşturan nesne, yapılan mizah tanımlamalarındandır. Mizah duygusu, hayatın komik ve anlamsız taraflarına ilişkin değerlendirme becerisini ifade etmektedir (Yardımcı, 2010). Aydın (2005) ise mizahı, olaylar ve durumların eğlenceli yönünü görebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Mizahın bilişsel, fizyolojik, sosyal ve psikolojik olmak üzere birçok yararı bulunmaktadır. Mizah psikolojik olarak stres ve anksiyetenin azalmasına yardım eder, istenmeyen durumlarla baş etme mekanizması olarak kullanılmaktadır. Sosyal olarak bireyin kişilerarası ilişkilerini güçlendirmektedir. Mizah, bireyin diğer bireylerle iletişim kurmasına, benlik saygısının artmasına yardımcı olmaktadır (Aydın, 2005). Ayrıca yaratıcı düşünmenin gelişimine katkıda

bulunmaktadır (Korobkin, 1988). Gelişimsel açıdan ise bilişsel gelişim ve mizah gelişimi arasında ilişki bulunmakta, olumlu ya da olumsuz bir şekilde birbirlerini etkilemektedirler (Lovorn, 2008).

Mizah davranışları beş boyutta ele alınabilmektedir. Birinci boyuttaki mizah “Alaycı Mizah” tarzıdır. Alaycı Mizah, başkalarını aşağılamak, küçük düşürmek, incitmek, üzmek için kullanılır. İlişkilere sınır koymak ve kendisini daha üstün göstermek için de bu tarz mizaha başvurulur. İkinci boyuttaki mizah, “Üretici Sosyal Mizah” tarzıdır. Üretici Sosyal Mizah, başkalarıyla ilişkileri geliştirmek için mizah üretmeyi ve üretilen mizahı başkalarıyla paylaşmayı sağlar. Bu mizah türünde şakalar, espriler yapılır, başkalarına komik yaşantılar sağlanır. Üçüncü boyuttaki mizah, “Onaylayıcı Mizah” tarzıdır. Onaylayıcı Mizah, mizaha karşı olumlu tutum geliştirmeyi ifade eder. Dördüncü boyuttaki mizah, “Reddedici Mizah” tarzıdır. Reddedici Mizah, mizahi tutum, söylem ve davranışları kabul etmemeyi ve geri çevirmeyi ifade eder. Beşinci boyuttaki mizah, “Mizahi Olmayan” tarzıdır. Mizahi Olmayan tarza sahip olanlar nadiren şaka, espri yapmakta ve mizahı çok az kullanmaktadır (Cemaloğlu, Recepoğlu, Şahin, Daşcı ve Köktürk, 2012).

Mizahın eğitimde kullanılması, öğrenmeyi güçlendirmenin güçlü bir yoludur ve öğretim görevlerini daha az zahmetli ve daha faydalı hale getirmeye yardımcı olmaktadır (Korobkin, 1988). Mizah, eğitimci ve öğrenci arasında iletişimi arttırarak sosyal etkileşimlerini güçlendirmektedir (Aydın, 2005).

Mizahın eğitimde kullanılması ayrıca;

- Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiyi geliştirmekte,
- Öğrencilerin konuya ilişkin dikkat ve ilgilerini canlı tutmakta,
- Öğrencilerin motivasyonlarını arttırmakta,
- Öğrenmeye karşı olumlu tutum benimsemelerini sağlamakta,
- Yaratıcılık, fikir üretme ve farklı düşünce geliştirme becerilerini desteklemekte,
- Sıcak ve samimi bir öğrenme ortamı oluşturulmasına katkı sağlamakta,
- Akademik stresi, konuya yönelik kaygıyı ve sınıf monotonluğunu azaltmaktadır (Korobkin, 1988; Lovorn, 2008).

Alanyazın incelendiğinde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin mizah anlayışlarının (Hırlak, Taşlıyan ve Sezer, 2018) mizah duygularının (Emre ve Özgen, 2017) ve mizah eğilimlerinin (Akıl ve Eker, 2018); öğretmen adaylarının (Sıvacı ve Gülbahar, 2018), okul öncesi öğretmen adaylarının (Sümer, 2008; İnal Kızıltepe, Uyanık, Can Yaşar ve Alisinanoğlu, 2015) ve öğretmenlerin mizah tarzlarının (Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Aslan ve Çeçen, 2007) incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Çocuk gelişimi öğrencilerinin de mizah duygularının belirlenmesinin alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duygularının çeşitli değişenler açısından incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duyguları ne düzeydedir?
- Çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duyguları ile sınıf düzeyi, birinci/ikinci öğretim olma durumu, cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, mizah paylaşım sitesi/blogu takip etme, mizah dergisi takip etme durumları arasında anlamlı fark var mıdır?

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duygularının betimlenmesi amacıyla yapılmış tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte veya devam etmekte olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2005).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Akdeniz Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Ön lisans Programına devam eden 220 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Demografik Bilgileri

	F	%
Sınıf Düzeyi		
1.sınıf	122	55,5
2.sınıf	98	45,5
Öğretim Durumu		
1.öğretim	114	51,8
2.öğretim	106	48,2
Cinsiyet		
Kız	208	94,5
Erkek	12	5,5
Yaş		
18-19 yaş	71	32,3
20 yaş	76	34,5
21 yaş ve üzeri	73	33,2
Mezun Olunan Lise Türü		
Meslek lisesi (Çocuk gelişimi)	105	47,7
Anadolu Lisesi	77	35,0
Diğer (Düz lise, sağlık lisesi)	38	17,3
Mizah Dergisi Takip Etme Durumu		
Takip ediyor	17	7,7
Takip etmiyor	203	92,3
Mizah Sitesi/Bloğu Takip Etme Durumu		
Takip ediyor	133	60,5
Takip etmiyor	87	39,5
Toplam	220	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; “Genel Bilgi Formu” ve “Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeği-Güncellenmiş Türkçe Formu” (Özdoğru, 2018) aracılığıyla toplanılmıştır.

Genel bilgi formunda öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik öğrencinin sınıf düzeyi, öğretim durumu, yaş, cinsiyet, mezun olunan lise türü gibi sorular yer almaktadır.

Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeği-Güncellenmiş Türkçe Formunun” orijinal formu Thorson ve Powell (1993) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; Aslan, Alparlan, Evlice, Aslan ve Cenkseven (1999) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçeğin güncellenmesi ise Özdoğru (2018) tarafından yapılmıştır. Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeği-Güncellenmiş Türkçe Formu 5’li likert tiptedir ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,89’dur. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 0 ve en yüksek toplam puan 96’dır. Toplam puan yükseldikçe genel mizah duygusunun da yüksek olduğu ifade edilmektedir (Özdoğru, 2018).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında toplanılmıştır. Araştırmanın amacı öğrencilere anlatılmıştır. Katılmaya gönüllü olan öğrenciler çevrimiçi ölçekleri doldurmuşlardır.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Yüzde ve frekans gibi istatistikler tablolar halinde verilmiştir. Ölçeklerden alınan puanlar için çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 +1,5 aralığında değerlendirilmiştir. Bu aralıkta yer alan öğrencilerin sınıf düzeyi, birinci/ikinci öğretim olma durumu, yaş, mezun olunan lise türü, mizah paylaşım sitesi/bloğu takip etme durumuna ilişkin verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Cinsiyet ve mizah dergisi takip etme değişkenine ilişkin verilerin ise normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle; sınıf düzeyi, birinci/ikinci öğretim olma durumu, mizah paylaşım sitesi/bloğu takip etme durumu değişkenlerine bağlı olarak farklılıkları belirleyebilmek adına Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır. Yaş ve mezun olunan lise türü değişkenine bağlı olarak farklılıkları tespit edebilmek için Varyans analizi kullanılmıştır. Cinsiyet ve mizah dergisi takip etme durumlarına ilişkin veriler için ise Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duygularının ne düzeyde olduğu, ayrıca öğrencilerinin mizah duyguları ile sınıf düzeyi, birinci/ikinci öğretim olma durumu, cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, mizah paylaşım sitesi/bloğu takip etme, mizah dergisi takip etme durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

	N	X	ss
Mizah Duygusu Toplam	220	65,0136	10,78367

Tablo 2'ye göre çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duygusu toplam puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine Göre Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Analizi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	X	ss	t	sd	p
Mizah Duygusu	1. Sınıf	122	64,18	10,68			
Toplam	2. Sınıf	98	66,04	10,86	-1,268	218	,206

Tablo 3'e göre çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duygusu toplam puanları sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=-1,268$, $sd=218$, $p=,206$).

Tablo 4. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Birinci/ikinci Öğretim Olma Durumuna Göre Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Analizi Sonuçları

		N	X	ss	t	sd	p
Mizah Duygusu	1.Öğretim	114	63,67	10,39	-1,920		
Toplam	2. Öğretim	106	66,45	11,05		218	,056

Tablo 4'e göre çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duygusu toplam puanları birinci/ikinci öğretim olma durumuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=-1,920$, $sd=218$, $p=,056$).

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 5. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	SO	ST	U	Z	p
Kız	12	109,21	22715,00	979,000	-1,255	,209
Erkek	208	132,92	1595,00			

Tablo 5'e göre çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duygusu toplam puanları cinsiyete göre bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (U=979,000, p=,209)

Tablo 6. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Yaşlarına Göre Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Anavo Sonuçları

Varyansın kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mizah	Gruplar Arası	121,317	2	60,658	,519	,596
Duygusu	Gruplar İçi	25345,642	217	116,800		
Toplam	Toplam	25466,959	218			

Tablo 6'ya göre çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duygusu toplam puanları yaşlarına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (F=,519, sd=218, p=,596).

Tablo 7. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Mezun Oldukları Liseye Göre Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mizah	Gruplar Arası	91,447	2	45,723	,391	,677
Duygusu	Gruplar İçi	25375,513	217	116,938		
Toplam	Toplam	25466,959	219			

Tablo 7'ye göre çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duygusu toplam puanları mezun oldukları liseye göre bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir (F=,391, sd=219, p=,677)

Tablo 8. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Mizah Paylaşım Sitesi/bloğu Takip Etme Durumuna Göre Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Analizi Sonuçları

Mizah Sitesi/bloğu Takip Etme Durumu	N	X	ss	t	sd	p
Mizah Duygusu Toplam						
Evet	133	67,26	10,96	3,951	218	,000*
Hayır	87	61,57	9,57			

Tablo 8'e göre çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duygusu toplam puanları mizah paylaşım sitesi/bloğu takip etme durumuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir (t=3,951, sd=218, p=,000). Mizah sitesi/bloğu takip eden öğrencilerin mizah duyguları takip etmeyenlere göre anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 9. Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Mizah Dergisi Takip Etme Durumlarına Göre Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Mizah Dergisi Takip Etme	N	SO	ST	U	Z	p
Evet	17	147,74	2511,50	1092,500	-2,512	,012*
Hayır	203	107,38	21798,50			

Tablo 9'a göre çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duygusu toplam puanları mizah dergisi takip etme durumuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir (U=1092,500, p=,012). Mizah dergisi takip eden öğrencilerin mizah duyguları takip etmeyenlere göre anlamlı derecede yüksektir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duygularının çeşitli değişenler açısından incelenmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmaya Akdeniz Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Ön lisans Programına devam eden 220 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri; öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik hazırlanan “Genel Bilgi Formu” ve “Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeği-Güncellenmiş Türkçe Formu” (Özdoğru, 2018) aracılığıyla toplanılmıştır.

Araştırma sonucunda genel olarak çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duygusu toplam puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Sıvacı ve Gülbahar (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının katılımcı (sosyal) mizah kullanım sıklığının yüksek olduğu saptanmıştır. Emre ve Özgen’in (2017) çalışmasında ilahiyat fakültesi öğrencilerinin mizah hakkında olumlu tutumlara sahip oldukları, mizahı onayladıkları ve mizahi içeriklerin hayatlarında bulunmasından mutluluk duydukları ancak mizahı etkin biçimde kullanma ve mizah üretme hususunda nispeten çekingen oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada eğitim alınan bölüme göre değerlendirme yapıldığında çocuk gelişimi öğrencilerinin makine öğrencilerine göre bilişsel süreçlerde mizah kullanımının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Akıl ve Eker, 2018).

Çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duygusu toplam puanları sınıf düzeyi, birinci/ikinci öğretim olma durumu, yaş, mezun olunan lise türü, cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Buna göre öğrencilerin öğretim durumlarının, mezun oldukları lise türünün, yaşları ve cinsiyetlerinin mizah duygularını etkilemediği söylenebilmektedir. Sıvacı ve Gülbahar (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrenim görülen anabilim dalından memnuniyet değişkenine göre mizah tarzlarında anlamlı bir farklılık bulunamazken cinsiyet değişkenine göre uyumsuz mizah tarzlarında (saldırgan mizah ve katılımcı mizah) erkekler lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. İnal Kızıltepe, Uyanık, Can Yaşar ve Alisinanoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada da erkek okul öncesi öğretmen adaylarının saldırgan mizah tarzı puanlarının kız okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşlarına göre mizah tarzları incelendiğinde kendini geliştirici mizah tarzı, katılımcı mizah tarzı ve Toplam mizah tarzı puanları 22-26 yaş grubu okul öncesi öğretmen adaylarında, saldırgan mizah tarzı puanı 17-21 yaş grubu okul öncesi öğretmen adaylarında, kendini yıkıcı mizah tarzı puanı ise 27 ve üzeri yaş grubunda en yüksek olduğu saptanmıştır. Akıl ve Eker (2018) tarafından yapılan çalışmada ise üniversite öğrencilerinin yaşları arttıkça anlama, öğrenme ve bilişsel manipülasyonda mizah kullanımının arttığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla ikili ilişkilerinde, grup içi iletişimde ve karşı cinsle iletişimde mizaha daha sık başvurduğu saptanmıştır. Emre ve Özgen’in (2017) çalışmasında mizah anlayışı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına bakıldığında, mizah üretme boyutunda erkeklerin kızlara göre; mizahı başa çıkma yolu olarak kullanma, mizah üreten kişilere karşı tutum ve mizahı değerlendirme boyutunda ise kızların erkeklere nispetle daha fazla puan aldıkları belirlenmiştir. Yaş ile mizah anlayışı alt boyutları arasındaki ilişkilere bakıldığında yaş değişkeninin mizah anlayışı alt boyutlarının tamamı ile negatif yönde korelasyona sahip olduğu, başka bir ifadeyle yaş arttıkça mizahla ilgili maddelere verilen puanlar düşme eğiliminde olduğu saptanmıştır. Aydan (2015) tarafından yapılan çalışmada ise; öğretmen aday grupların katılımcı mizah alt boyutu ortalamaları arasındaki farklılık kızlar lehine, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah ortalamaları arasındaki farklılık erkekler lehine anlamlı bulunurken, kendini geliştirici mizah alt boyutu için farklılıklar anlamlı bulunmamıştır. Diğer taraftan Aslan ve Çeçen (2007) tarafından yapılan çalışmada ise bu araştırma sonucuna paralel bir şekilde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetinin, mizah tarzları üzerindeki anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mizah dergisi takip etme durumuna ve mizah paylaşım sitesi/bloğu takip etme durumu değişkenlerine bağlı olarak ise anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<.05$). Mizah dergisi takip

eden öğrencilerin mizah duyguları mizah dergisi takip etmeyenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Mizah sitesi/bloğu takip eden öğrencilerin de mizah duyguları takip etmeyenlere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin mizah dergisi ve mizah paylaşım sitesi/bloğu takip etme durumlarının mizah duygularını olumlu yönde etkilediği söylenebilmektedir. Bir kişilik özelliği olarak görülen mizah duygusu, bireylerin mizah algılarını, üretimlerini ve kullanımlarını kapsayan bir kavramdır (Özdoğan, 2018). Mizah görünüşte her ne kadar doğuştan gelen duygusal bir özellik olarak kabul edilse de deneysel bulgulara göre mizah, öğrenme ile daha ilişkili görünmektedir (Korobkin, 1988). Bu açıdan öğrencilerin mizah dergisi ve mizah paylaşım sitesi/bloğu takip etme durumlarının mizah duygularını olumlu yönde etkilediği ve mizahın öğrenme ile ilişkili olabileceği söylenebilmektedir.

- Bu çalışmada çocuk gelişimi ön lisans programı öğrencilerinin mizah duyguları belirlenmeye çalışılmıştır. Çocuk gelişimi lisans öğrencilerinin, çocuk gelişimi uzmanlarının, çocuk gelişimi meslek elemanlarının, okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin mizah duygularını belirlemeye, karşılaştırmalı olarak incelemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Çocuk gelişimi öğrencilerinin mizah duygularını belirlemeye yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin mizah duyguları ile ebeveynlerinin mizah duyguları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin ya da çocuk gelişimi meslek elemanlarının mizah duyguları ile sınıflarındaki çocukların mizah duyguları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akıl, A. M. ve Eker, E. (2018). Üniversite öğrencilerinde mizah eğiliminin demografik özellikler açısından incelenmesi. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 4(1), 1-12.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 01-08.
- Aslan, S. H., Alparslan, Z. N., Evlice, Y. E., Aslan, R. O. ve Cenkseven, F. (1999). Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeği: Faktör yapısı, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *3P Dergisi*, 7(1), 33-39.
- Aslan, H. ve Çeçen, A. R. (2007). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre mizah tarzlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 1-14.
- Aydan, A. (2015). Identifying the relationship of teacher candidates' humor styles with anxiety and self-compassion levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 1-16.
- Aydın, A. (2005). Hemşirelik ve mizah. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(1), 1-5.
- Cemaloğlu, N., Reçepoğlu, E., Şahin, F., Daşcı, E. ve Köktürk, O. (2012). Mizah davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 694-716.
- Emre, Y. ve Özgen, G. (2017). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin mizah anlayışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 277-298.
- Hırlak, B., Taşlıyan, M. ve Sezer, B. (2018). Mizah anlayışı, mesleki stres ve demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 155-180.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Korobkin, D. (1988). *Humor in the classroom: Considerations and strategies*. *College Teaching*, 36(4), 154–158. doi:10.1080/87567555.1988.105321.
- Lovorn, M. G. (2008). Humor in the home and in the classroom: The benefits of laughing while we learn. *Journal of Education and Human Development*, 2(1), 1-12.
- Özdoğru, A. A. (2018). Çok boyutlu mizah duygusu ölçeği Türkçe formunun güncellenmesi ve yeniden değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(16), 393-412.
- Sıvacı, S.Y. ve Gülbahar, B. (2018). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarıyla mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 83-109.
- Sümer, M. (2008). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri ve bazı değişkenlere göre mizah tarzlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İnal Kızıltepe, G., Uyanık, Ö., Can Yaşar, M. ve Alisinanoğlu, F. (2015). Türkiye istatistikî bölge birimleri sınıflandırmasına göre okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 403-430.
- Yardımcı, İ. (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-41.

INVESTIGATION OF THE STRATEGIES OF HAPPINESS OF MOTHER'S CHILDREN IN PRESCHOOL PERIOD IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Cansu TUTKUN

Bayburt Üniversitesi, cansututkun06@hotmail.com

Fatma TEZEL ŞAHİN

Gazi Üniversitesi, ftezel68@gmail.com

Seda ESKİDEMİR MERAL

Akdeniz Üniversitesi, seskidemir@gmail.com

Abstract

Effective communication of the mother with her child, spending quality time together and making physical contact increases the happiness of the child. In this study, it is aimed to examine the strategies of mothers who have pre-school children to make their children happy in terms of various variables. The research is in screening model. The sample of the study, between ages 1-5 living in different cities of Turkey constitutes 300 mothers with a child. The data of the study was collected in February 2019 in electronic environment. The mothers known to have children between 1-5 years of age were informed about the aim of the study. Mothers who volunteered to participate were asked to complete the online scales. The data of the study was collected through the General Information Form, which was prepared to determine the personal information of mothers and their children, and the Happiness Enhancing Strategies Determination Scale used by the mothers (Eryılmaz ve Sapsağlam, 2018). The scale consists of 4 factors and 12 items. As a result of the research, it was determined that the strategies used by the mothers to increase the happiness of their children were high. In addition, it was concluded that mothers' education level, number of children, income levels, and pre-school education of children affect the strategies used to increase children's happiness. On the other hand, it was found that mothers' strategies to make their children happy did not differ significantly depending on the age of the mother, working status of the mother and the gender of the child.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN ÇOCUKLARINI MUTLU ETME STRATEJİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Özet

Annenin çocuğu ile etkili iletişim kurması, beraber nitelikli zaman geçirmeleri, fiziksel temas kurmaları çocuğun mutluluğunu arttırmaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuklarını mutlu etme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin farklı şehirlerinde yaşayan 1-5 yaş arasında çocuğu olan 300 anne oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 2019 yılının şubat ayında elektronik ortamda toplanılmıştır. 1-5 yaş arasında çocuğu olduğu bilinen annelere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Katılmaya gönüllü olan annelerin çevrimiçi ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın verileri annelerin ve çocuklarının kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik hazırlanan "Genel Bilgi Formu" ve "Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeği" (Eryılmaz ve Sapsağlam, 2018) aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek, 4 faktör ve 12 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda genel olarak annelerin çocuklarının mutluluklarını arttırmak için kullandıkları stratejilerin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca annelerin eğitim durumunun, sahip oldukları çocuk sayısının, gelir düzeylerinin, çocukların okul öncesi eğitim almalarının çocuklarının mutluluklarını arttırmak için kullandıkları stratejileri etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan annelerin çocuklarını mutlu etme stratejilerinin annenin yaşı, annenin çalışma durumu ve çocuğun cinsiyetine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Giriş

Ailenin dinamik yapısı içerisinde, aile bireyleri bir yandan diğer aile bireylerinden etkilenirken, bir yandan da onları etkilemektedir. Bu yüzden aile, herkesin birbirini etkilediği ve birbirinden etkilendiği iç içe geçmiş ve bu etkileşimin durmaksızın devam ettiği canlı, hareketli bir yapıdır (Güngörmüş Özkardeş, 2010). Anne babalar çocuğun yeni şeyler öğrenmesini sağlayan, bilişsel, psiko-motor, dil, sosyal ve duygusal özelliklerinin gelişmesi açısından da çocuklarının ilk eğitimcileridirler (Ersoy ve Tezel Şahin, 1999). Ailelerde gerçekleşen sosyalleşme sürecinde, ebeveynler, çocuklarının hayatlarının birçok yönü üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Genetik etkiler, tutumlar, inançlar, rutinler ve değerler, çocukların ebeveynleri ile benzerlik göstermelerine neden olmaktadır (Casas, Coenders, Cummins, González, Figuer ve Malo, 2007). Sağlıklı iletişimin gerçekleştiği aile ortamında çocuklar daha özerk ve bağımsız bir kişilik geliştirirler. Düşünme, düşünce ve duygularını ifade etme özgürlüğü ve alışkanlığı kazanırlar. Buna karşın etkili iletişimden yoksun, iletişim engellerinin yer aldığı bir ortamda çocukların gelişimi engellenir. Bu tür ortamlarda yetişen çocuklar düşünemeyen, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edemeyen bağımlı birer haline gelirler. İlerleyen yaşantılarında çeşitli sorunlar ve uyum güçlükleri yaşarlar. Bu nedenlerden ötürü aile ortamında anne-baba ve çocuk arasında etkili bir iletişim kurulması çok önemlidir (Cüceloğlu, 2001). Annenin çocuğu ile etkili iletişim kurması, beraber nitelikli zaman geçirmeleri, fiziksel temas kurmaları çocuğun mutluluğunu arttırmaktadır. Ayrıca çocukluk döneminde çocukların mutlu olmaları, daha sonraki yaşamlarında ekonomik ve duygusal refahlarıyla ilişkilidir (Heckman, Stixrud, ve Urzua, 2006). Bu noktadan hareketle bu çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuklarını mutlu etme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Annelerin çocuklarını mutlu etme stratejileri ne düzeydedir?
- Annelerin çocuklarını mutlu etme stratejileri ile annenin yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu, sahip olduğu çocuk sayısı, gelir durumu, çocuğun cinsiyeti, yaşı ve okul öncesi eğitim alma durumu arasında anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma annelerin çocuklarını mutlu etme stratejileri betimlenmesi amacıyla yapılmış tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte veya devam etmekte olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2005).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı şehirlerinde yaşayan 1-5 yaş arasında çocuğu olan 300 anne oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki annelere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1.'de, çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 1. Annelere İlişkin Demografik Bilgiler

		f	%
Yaş	30 ve altı	120	40,0
	31-35	122	40,7
	36 ve üzeri	58	19,3
Eğitim durumu	İlkokul/ortaokul	22	7,3
	Lise	65	21,7
	Ön lisans	39	13,0
	Lisans	135	45,0
	Lisansüstü	39	13,0
Çalışma durumu	Çalışıyor	134	44,7
	Çalışmıyor	166	55,3

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Sahip olunan çocuk sayısı	1 çocuk	159	53,0
	2 çocuk ve üzeri	141	47,0
Gelir Durumu	0-2000	35	11,7
	2001-3000	53	17,7
	3001-4000	53	17,7
	4001-5000	41	13,7
	5001-6000	27	9,0
	6001-7000	26	8,7
	7001 ve üzeri	65	21,7
TOPLAM		300	100

Tablo 2. Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kız	155	51,7
	Erkek	145	48,3
Yaş	1 yaş	55	18,3
	2 yaş	86	28,7
	3 yaş	54	18,0
	4 yaş	46	15,3
	5 yaş	59	19,7
Okul öncesi eğitim alma durumu	Evet	116	38,7
	Hayır	184	61,3
TOPLAM		300	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri annelerin ve çocuklarının kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik hazırlanan “Genel Bilgi Formu” ve “Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeği” (Eryılmaz ve Sapsağlam, 2018) aracılığıyla toplanmıştır.

Genel bilgi formunda araştırmaya katılan anneler ve çocuklarına ilişkin bilgi toplamak amacıyla annenin yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu ve çocukların cinsiyeti, yaşı gibi sorular yer almaktadır.

Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeği, “Çocuğa Fiziksel Temasta Bulunmak”, “Çocukla Oyun Oynamak”, “Çocuğun İsteklerini Doyurmak”, “Çocuğu Gezmeye Götürmek” olmak üzere 4 faktörden oluşan ölçek 12 maddelidir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 48’dir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,72’dir (Eryılmaz ve Sapsağlam, 2018).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2019 yılının şubat ayında elektronik ortamda toplanılmıştır. 1-5 yaş arasında çocuğu olduğu bilinen annelere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Katılmaya gönüllü olan annelerin çevrimiçi ölçekleri doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Yüzde ve frekans gibi istatistikler tablolar halinde verilmiştir. Ölçeklerden alınan puanlar için çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 +1,5 aralığında değerlendirilmiştir. Verilerin bu aralıkta yer almasından dolayı normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Annenin çalışma durumu, sahip olduğu çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti, çocuğun okul öncesi eğitim alma durumları değişkenine bağlı olarak farklılıkları tespit edebilmek için Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır. Annenin yaşı, annenin eğitim durumu, annenin gelir

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

durumu, çocuğun yaşı değişkenine bağlı olarak farklılıkları tespit edebilmek için Varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuklarını mutlu etme stratejilerinin ne düzeyde olduğu, ayrıca annenin yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu, sahip olduğu çocuk sayısı, gelir durumu, çocuğun cinsiyeti, yaşı ve okul öncesi eğitim alma durumu ve çocuklarını mutlu etme stratejileri ile arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

	N	X	ss
Toplam Puan	300	37,8400	8,95293
Çocuğa Fiziksel Temasta Bulunmak	300	10,5500	2,69413
Çocukla Oyun Oynamak	300	10,0700	2,63976
Çocuğun İsteklerini Doyurmak	300	8,1767	2,52720
Çocuğu Gezmeye Götürmek	300	9,0433	2,57362

Tablo 3'e göre annelerin çocuklarının mutluluklarını arttırmak için kullandıkları stratejilerin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Annelerin Yaşlarına Göre Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Anova Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplar Arası	155,273	2	77,636	,968	,381
	Gruplar İçi	23811,047	297	80,172		
	Toplam	23966,320	299			
Çocuğa Fiziksel Temasta Bulunmak	Gruplar Arası	9,523	2	4,762	,655	,520
	Gruplar İçi	2160,727	297	7,275		
	Toplam	2170,250	299			
Çocukla Oyun Oynamak	Gruplar Arası	24,946	2	12,473	1,800	,167
	Gruplar İçi	2058,584	297	6,931		
	Toplam	2083,530	299			
Çocuğun İsteklerini Doyurmak	Gruplar Arası	19,350	2	9,675	1,520	,220
	Gruplar İçi	1890,287	297	6,365		
	Toplam	1909,637	299			
Çocuğu Gezmeye Götürmek	Gruplar Arası	16,863	2	8,431	1,275	,281
	Gruplar İçi	1963,574	297	6,611		
	Toplam	1980,437	299			

Tablo 4'e göre annelerin ölçekten aldıkları toplam puanları annelerin yaşlarına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=,968$, $sd=299$, $p=,381$). Aynı şekilde annelerin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar da annelerin yaşına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5. Annelerin Eğitim Durumuna Göre Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Anova Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplar Arası	797,581	4	199,395	2,539	,040*
	Gruplar İçi	23168,739	295	78,538		
	Toplam	23966,320	299			
Çocuğa Fiziksel Temasta Bulunmak	Gruplar Arası	90,058	4	22,515	3,193	,014*
	Gruplar İçi	2080,192	295	7,051		
	Toplam	2170,250	299			

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Çocukla Oyun Oynamak	Gruplar Arası	88,568	4	22,142	3,274 ,012*
	Gruplar İçi	1994,962	295	6,763	
	Toplam	2083,530	299		
Çocuğun İsteklerini Doyurmak	Gruplar Arası	12,977	4	3,244	,505 ,732
	Gruplar İçi	1896,659	295	6,429	
	Toplam	1909,637	299		
Çocuğu Gezmeye Götürmek	Gruplar Arası	52,343	4	13,086	2,002 ,094
	Gruplar İçi	1928,094	295	6,536	
	Toplam	1980,437	299		

Tablo 5'e göre annelerin "çocuğun isteklerini doyurmak" ($F=,505$, $sd=299$, $p=0,732$) ve "çocuğu gezmeye götürmek" ($F=2,002$, $sd=299$, $p=0,094$) alt boyutlarında aldıkları puanlar eğitim durumlarına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan annelerin ölçekten aldıkları toplam puanları annelerin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=2,539$, $sd=299$, $p=0,040$). Aynı şekilde annelerin "çocuğa fiziksel temasta bulunmak" alt boyutunda aldıkları puanlar eğitim durumlarına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,193$, $sd=299$, $p=0,014$). Annelerin "çocukla oyun oynamak" alt boyutunda aldıkları puanlar eğitim durumlarına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,274$, $sd=299$, $p=0,012$). Gözlenen farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini belirlemek için post-hoc analizlerden Gabriel uygulanmıştır.

Tablo 6. Annelerin Eğitim Durumuna Göre Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Gabriel Analiz Sonuçları

		Eğitim Değişkenleri	Ortalamalar Farkı	p
Toplam Puan	Lisans	İlkokul/ortaokul	6,17407*	,011*
		Lise	1,48946	,948
		Ön lisans	-,27464	1,000
		Lisansüstü	,72536	1,000
Çocuğa Fiziksel Temasta Bulunmak	Lisans	İlkokul/ortaokul	1,99461*	,004*
		Lise	,76524	,419
		Ön lisans	,16011	1,000
		Lisansüstü	,16011	1,000
Çocukla Oyun Oynamak	Ön lisans	İlkokul/ortaokul	2,06643*	,028*
		Lise	,58462	,952
		Lisans	,01425	1,000
		Lisansüstü	,23077	1,000
Çocukla Oyun Oynamak	Lisans	İlkokul/ortaokul	2,05219*	,002*
		Lise	,57037	,777
		Ön lisans	-,01425	1,000
		Lisansüstü	,21652	1,000

Tablo 6'ya göre lisans mezunu annelerin toplam puanlarının, "çocuğa fiziksel temasta bulunmak" ve "çocukla oyun oynamak" boyutlarından aldıkları puanların ilkökul/ortaokul mezunu annelerin puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. "Çocukla oyun oynamak" boyutunda da ön lisans mezunu olan annelerin aldıkları puanların ilkökul/ortaokul mezunu annelere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 7. Annelerin Çalışma Durumuna Göre Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Analizi Sonuçları

	Çalışma durumu	N	X	SS	t	sd	p
Toplam Puan	Çalışıyor	134	38,2836	8,48228	,770	298	,442
	Çalışmıyor	166	37,4819	9,32557			
Çocuğa Fiziksel Temasta Bulunmak	Çalışıyor	134	10,8507	2,49965	1,743	298	,082
	Çalışmıyor	166	10,3072	2,82557			
Çocukla Oyun Oynamak	Çalışıyor	134	10,1940	2,49353	,731	298	,466
	Çalışmıyor	166	9,9699	2,75554			
Çocuğun İsteklerini Doyurmak	Çalışıyor	134	8,0522	2,54676	-,766	298	,444
	Çalışmıyor	166	8,2771	2,51451			
Çocuğu Gezmeye Götürmek	Çalışıyor	134	9,1866	2,61047	,866	298	,387
	Çalışmıyor	166	8,9277	2,54550			

Tablo 7’ye göre Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeğinden annelerin aldıkları toplam puanlar çalışma durumlarına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=,770$, $sd=298$, $p=,442$). Aynı şekilde annelerin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar da annelerin çalışma durumuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 8. Annelerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Analizi Sonuçları

	Çocuk sayısı	N	X	SS	t	sd	p
Toplam Puan	1 çocuk	159	38,6981	8,21372	1,769	298	,078
	2 çocuk ve üzeri	141	36,8723	9,65760			
Çocuğa Fiziksel Temasta Bulunmak	1 çocuk	159	10,7987	2,43596	1,704	298	,090
	2 çocuk ve üzeri	141	10,2695	2,94201			
Çocukla Oyun Oynamak	1 çocuk	159	10,3962	2,38672	2,289	298	,023*
	2 çocuk ve üzeri	141	9,7021	2,86293			
Çocuğun İsteklerini Doyurmak	1 çocuk	159	8,1258	2,46941	-,370	298	,712
	2 çocuk ve üzeri	141	8,2340	2,59846			
Çocuğu Gezmeye Götürmek	1 çocuk	159	9,3774	2,44089	2,406	298	,017*
	2 çocuk ve üzeri	141	8,6667	2,67439			

Tablo 8’e göre Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeğinden annelerin aldıkları toplam puanlar annelerin sahip olduğu çocuk sayısına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=1,769$, $sd=298$, $p=,078$). Ancak annelerin “çocukla oyun oynamak” puanları sahip olduğu çocuk sayısına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t=2,289$, $sd=298$, $p=,023$). Annelerin “çocuğu gezmeye götürmek ” puanları da sahip olduğu çocuk sayısına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t=2,406$, $sd=298$, $p=,017$). 1 çocuğu olan annelerin “çocukla oyun oynamak” ve “çocuğu gezmeye götürmek ”alt boyutlarından aldıkları puanların 2 ve üzeri çocuğu olan annelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Annelerin Gelir Durumuna Göre Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Anova Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplar Arası	1244,218	6	207,370	2,674	,015*
	Gruplar İçi	22722,102	293	77,550		
	Toplam	23966,320	299			

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Çocuğa Fiziksel Temasta Bulunmak	Gruplar Arası	123,743	6	20,624	2,953 ,008*
	Gruplar İçi	2046,507	293	6,985	
	Toplam	2170,250	299		
Çocukla Oyun Oynamak	Gruplar Arası	124,825	6	20,804	3,112 ,006*
	Gruplar İçi	1958,705	293	6,685	
	Toplam	2083,530	299		
Çocuğun İsteklerini Doyurmak	Gruplar Arası	40,722	6	6,787	1,064 ,384
	Gruplar İçi	1868,915	293	6,379	
	Toplam	1909,637	299		
Çocuğu Gezmeye Götürmek	Gruplar Arası	112,676	6	18,779	2,946 ,008*
	Gruplar İçi	1867,760	293	6,375	
	Toplam	1980,437	299		

Tablo 9’a göre annelerin ölçekten aldıkları toplam puanları annelerin gelir durumuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=2,674$, $sd=299$, $p=0,015$). Aynı şekilde annelerin “çocuğa fiziksel temasta bulunmak” alt boyutunda aldıkları puanlar gelir durumuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=2,953$, $sd=299$, $p=0,008$). Annelerin “çocukla oyun oynamak” alt boyutunda aldıkları puanlar gelir durumuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,112$, $sd=299$, $p=0,006$). Annelerin “çocuğu gezmeye götürmek” alt boyutunda aldıkları puanlar gelir durumlarına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=2,946$, $sd=299$, $p=0,008$). Gözlenen farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini belirlemek için post-hoc analizlerden Tukey HSD uygulanmıştır.

Tablo 10. Annelerin Gelir Durumuna Göre Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Tukey HSD Analiz Sonuçları

		Eğitim Değişkenleri	Ortalamalar Farkı	p
Toplam Puan	4001-5000	0-2000	4,78258	,220
		2001-3000	3,77773	,378
		3001-4000	,77773	1,000
		5001-6000	1,08311	,999
		6001-7000	6,76829*	,038*
		7001 ve üzeri	1,76060	,953
Çocukla Oyun Oynamak	4001-5000	0-2000	1,84181*	,035*
		2001-3000	1,07685	,415
		3001-4000	,20893	1,000
		5001-6000	,45980	,991
		6001-7000	1,67917	,133
		7001 ve üzeri	,26379	,999
Çocuğu Gezmeye Götürmek	6001-7000	0-2000	-1,05165	,677
		2001-3000	-1,29100	,335
		3001-4000	-2,00798*	,017*
		4001-5000	-2,25235*	,008*
		5001-6000	-1,94160	,079
		7001 ve üzeri	-1,28462	,303

Tablo 10’a göre geliri 4001-5000 olan annelerin toplam puanlarının, geliri 6001-7000 olan annelerin toplam puanına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Geliri 4001-5000 olan annelerin “çocukla oyun oynamak” boyutunda aldıkları puanların, geliri 0-2000 olan annelerin puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Geliri 6001-7000 olan annelerin “çocuğu gezmeye götürmek” boyutunda aldıkları puanların geliri 3001-4000 ve 4001-5000 olan annelerin puanlarına göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Tablo 11. Annelerin Çocuğun Cinsiyetine Göre Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	SS	t	sd	p
Toplam Puan	Kız	155	38,1935	8,67007	,707	298	,480
	Erkek	145	37,4621	9,26090			
Çocuğa Fiziksel Temasta Bulunmak	Kız	155	10,6903	2,55985	,933	298	,352
	Erkek	145	10,4000	2,83186			
Çocukla Oyun Oynamak	Kız	155	10,2710	2,54137	1,365	298	,173
	Erkek	145	9,8552	2,73348			
Çocuğun İsteklerini Doyurmak	Kız	155	8,1419	2,51344	-,246	298	,806
	Erkek	145	8,2138	2,55002			
Çocuğu Gezmeye Götürmek	Kız	155	9,0903	2,54152	,326	298	,744
	Erkek	145	8,9931	2,61538			

Tablo 11'e göre Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeğinden annelerin aldıkları toplam puanlar çocuklarının cinsiyetine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t=,707$, $sd=298$, $p=,480$). Aynı şekilde annelerin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar da çocukların cinsiyetine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 12. Annelerin Çocuğun Yaşına Göre Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Toplam Puan	Gruplar Arası	583,866	4	145,967	1,842 ,121
	Gruplar İçi	23382,454	295	79,263	
	Toplam	23966,320	299		
Çocuğa Fiziksel Temasta Bulunmak	Gruplar Arası	48,327	4	12,082	1,680 ,155
	Gruplar İçi	2121,923	295	7,193	
	Toplam	2170,250	299		
Çocukla Oyun Oynamak	Gruplar Arası	138,069	4	34,517	5,234 ,000*
	Gruplar İçi	1945,461	295	6,595	
	Toplam	2083,530	299		
Çocuğun İsteklerini Doyurmak	Gruplar Arası	7,893	4	1,973	,306 ,874
	Gruplar İçi	1901,744	295	6,447	
	Toplam	1909,637	299		
Çocuğu Gezmeye Götürmek	Gruplar Arası	27,746	4	6,936	1,048 ,383
	Gruplar İçi	1952,691	295	6,619	
	Toplam	1980,437	299		

Tablo 12'ye göre annelerin “çocukla oyun oynamak” boyutundan aldıkları puanlar çocuklarının yaşına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=2,539$, $sd=299$, $p=0,040$). Gözlenen farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini belirlemek için post-hoc analizlerden Tukey HSD uygulanmıştır.

Tablo 13. Annelerin Çocuğun Yaşına Göre Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Tukey HSD Analiz Sonuçları

	Eğitim Değişkenleri	Ortalamalar Farkı	p
Çocukla Oyun Oynamak	1 yaş	-1,64715*	,006*
	2 yaş	-1,72960*	,001*
	3 yaş	-1,50910*	,017*
	4 yaş	-,66691	,679

Tablo 13'e göre 5 yaşında çocuğu olan annelerin "çocukla oyun oynamak" boyutunda aldıkları puanların 1 yaşında, 2 yaşında ve 3 yaşında çocuğu olan annelere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Annelerin Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Analizi Sonuçları

	Okul öncesi eğitim alma durumu	N	X	SS	t	sd	p
Toplam Puan	Evet	116	36,1121	10,28952	-	298	,008*
	Hayır	184	38,9293	7,83229	2,682		
Çocuğa Fiziksel Temasta Bulunmak	Evet	116	10,0862	3,15559	-	298	,018*
	Hayır	184	10,8424	2,31935	2,386		
Çocukla Oyun Oynamak	Evet	116	9,3276	2,92449	-3,962	298	,000*
	Hayır	184	10,5380	2,33263			
Çocuğun İsteklerini Doyurmak	Evet	116	8,0172	2,73140	-,867	298	,387
	Hayır	184	8,2772	2,39177			
Çocuğu Gezmeye Götürmek	Evet	116	8,6810	2,79004	-	298	,053
	Hayır	184	9,2717	2,40720	1,945		

Tablo 14'e göre Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeğinden annelerin aldıkları toplam puanlar çocuklarının okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-2,682$, $sd=298$, $p=,008$). Aynı şekilde annelerin "çocuğa fiziksel temasta bulunmak" puanları çocuklarının okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-2,386$, $sd=298$, $p=,018$). Annelerin "çocukla oyun oynamak" puanları çocuklarının okul öncesi eğitim alma durumuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t=-3,962$, $sd=298$, $p=,000$). Çocuğu okul öncesi eğitim almayan annelerin ölçekten aldıkları toplam puanların, "çocuğa fiziksel temasta bulunmak" ve "çocukla oyun oynamak" alt boyutlarından aldıkları puanların çocuğu okul öncesi eğitim alan annelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuklarını mutlu etme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmaya Türkiye'nin farklı şehirlerinde yaşayan 1-5 yaş arasında çocuğu olan 300 anne katılmıştır. Araştırmanın verileri annelerin ve çocuklarının kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik hazırlanan "Genel Bilgi Formu" ve "Anneler Tarafından Kullanılan Mutluluk Artırıcı Stratejileri Belirleme Ölçeği" (Eryılmaz ve Sapsağlam, 2018) aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma sonucunda genel olarak annelerin çocuklarının mutluluklarını arttırmak için kullandıkları stratejilerin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca annelerin eğitim durumunun, sahip oldukları çocuk sayısının, gelir düzeylerinin, çocukların okul öncesi eğitim almalarının çocuklarının mutluluklarını arttırmak için kullandıkları stratejileri etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan annelerin çocuklarını mutlu etme stratejilerinin annenin yaşı, annenin çalışma durumu ve çocuğun cinsiyetine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bee ve Boyd (2009) annenin çalışması durumunda, bebeklerin güvensiz bağlanma riskinin artmasının yalnızca iki olumsuz koşulu, duyarsız anne ve niteliksiz bakım, bir aradayken söz konusu olduğunu belirtmiş, ancak çalışan annelerle çocuklarını bütünüyle evde büyüten anneler karşılaştırıldığında çalışan annelerin az da olsa çocuklarına karşı duyarsız davranma eğilimi gösterebileceğini belirtmiştir. Baxter (2011) ve Yüksek Usta (2014) tarafından yapılan çalışmalarda ise annenin çalışıp çalışmama durumu ile çocuğun bakımına katılması arasında bir ilişki olmadığı ortaya konulmuştur. Bu çalışmada da benzer

şekilde annenin çalışma durumunun çocuklarının mutluluklarını arttırmak için kullandıkları stratejileri etkilemediği sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Çalışma sonucunda annelerin çocuklarını mutlu etme stratejilerinin, annelerin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<.05$). Lisans mezunu annelerin toplam puanlarının, “çocuğa fiziksel temasta bulunmak” ve “çocukla oyun oynamak” boyutlarından ve ön lisans mezunu olan annelerin “çocukla oyun oynamak” boyutunda aldıkları puanların ilkokul/ortaokul mezunu annelere göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre annelerin eğitim durumları yükseldikçe çocuklarını mutlu etme stratejilerinin arttığı söylenebilmektedir. Anne babaların eğitim düzeyleri çocuklarıyla iletişimlerini etkileyen önemli bir etmendir. Araştırmada annelerin gelirine bağlı olarak, çocuğun isteklerini doyurmak alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer taraftan annelerin gelirine bağlı olarak çocuklarını mutlu etme stratejileri toplam puanları, çocuğa fiziksel temasta bulunmak, çocukla oyun oynamak ve çocuğu gezmeye götürmek alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<.05$). Buna göre annelerin gelir düzeyleri arttıkça çocuklarını mutlu etme stratejilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak anne babaların eğitim düzeyinin yüksek olması çocuk gelişimi konusunda daha fazla bilimsel bilgiye sahip olmasını sağlar. Böylece ebeveynler, çocuğa karşı davranışlarını çocuğun gelişim süreçlerini dikkate alarak şekillendirir. Anne babanın eğitim düzeyinin yüksek olması, çocuk yetiştirmede anlayışlı ve demokratik olması gibi tutumlarına da katkı sağlayabilmektedir. Buna karşın eğitim düzeyi düşük ebeveynlerin çocuk yetiştirmede ve çocuklarıyla olan ilişkilerinde geleneksel tutumlar sergileyebildikleri belirtilmektedir. Anne babanın eğitim düzeyleri yükseldikçe, sosyoekonomik durumu da buna paralel olarak yükselmekte, bu durum da ebeveynlerin daha iyi bir işte çalışmasına, maddi kaynaklarının daha çok olmasına ve çocuklarıyla daha fazla zaman geçirme fırsatı bulmasına yol açabilmektedir (Harris & Morgan, 1991; Öztürk, 2009). Mızrakçı (1994) annelerin çocuk yetiştirme tutumları üzerinde en etkili faktörün eğitim düzeyi olduğunu ve eğitim düzeyi arttıkça yetkin yaklaşıma ilişkin eğilimlerinin arttığını, otoriter, koruyucu ve ilgisiz tutumlarının azaldığını ifade etmiştir. Bu bağlamda alan yazınla benzer şekilde bu araştırmada annelerin eğitim ve gelir düzeylerinin yüksek olmasının çocuklarını mutlu etme stratejilerini arttırmada etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada annelerin ölçekten aldıkları toplam puanları, çocuğa fiziksel temasta bulunmak ve çocuğun isteklerini doyurmak alt boyut puanları ile sahip oldukları çocuk sayısına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak “çocukla oyun oynamak” ve “çocuğu gezmeye götürmek” puanları sahip olunan çocuk sayısına bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<.05$). 1 çocuğu olan annelerin “çocukla oyun oynamak” ve “çocuğu gezmeye götürmek” alt boyutlarından aldıkları puanlar 2 ve üzeri çocuğu olan annelere göre daha yüksektir. Anne babaların sahip olduğu çocuk sayısı, çocukların doğum sırası ailelerin çocuklara karşı yaklaşımlarını ve aile ve çocuk arasındaki iletişimi etkilemektedir (Bilgin Aydın, 2004; Harris & Morgan, 1991). Yaşar (2009) çalışmasında ailedeki çocuk sayısı arttıkça annenin davranışlarının çocukları tarafından daha reddedici algılandıklarını belirlemiştir. Bu araştırma sonucunda da annelerin sahip oldukları çocuk sayısı azaldıkça, çocuklarını mutlu etme stratejilerinin arttığı, çocuk sayısı arttıkça ise çocuklarını mutlu etme stratejilerinin azaldığı söylenebilmektedir.

Araştırma sonucunda çocukların okul öncesi eğitim alma durumu ile annelerin çocuğun isteklerini doyurmak ve çocuğu gezmeye götürmek alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer taraftan çocukların okul öncesi eğitim alma durumu ile annelerin çocuklarını mutlu etme stratejileri toplam puanı, çocuğa fiziksel temasta bulunmak ve çocukla oyun oynamak alt boyutlarındaki puanların anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<.05$). Çocuğu okul öncesi eğitim almayan annelerin ölçekten aldıkları toplam puanların, “çocuğa fiziksel temasta bulunmak” ve “çocukla oyun oynamak” alt boyutlarından aldıkları puanların çocuğu okul öncesi eğitim alan annelere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre çocukların okul öncesi eğitim alıp almama durumlarının annelerin çocuklarını mutlu etme stratejilerini etkilediği, çocukları okul öncesi

eğitim almayan annelerin, çocukları okul öncesi eğitim alan annelere göre çocuğa fiziksel temasta bulunma ve çocukla oyun oynamalarının daha fazla olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç da çocuklarının yaşına bağlı olarak annelerin ölçekten aldıkları toplam puanları ile çocuğa fiziksel temasta bulunmak, çocuğun isteklerini doyurmak ve çocuğu gezmeye götürmek alt boyut puanlarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Ancak annelerin “çocukla oyun oynamak” boyutundan aldıkları puanlar çocuklarının yaşına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). 5 yaşında çocuğu olan annelerin “ çocukla oyun oynamak” boyutunda aldıkları puanların 1 yaşında, 2 yaşında ve 3 yaşında çocuğu olan annelere göre daha düşüktür. Buna göre çocukların yaşı büyüdükçe annelerin çocuklarını mutlu etme stratejilerinin azaldığı, çocukların yaşı küçüldükçe ise çocuklarını mutlu etme stratejilerinin arttığı söylenebilir.

Bu çalışmada annelerin çocuklarını mutlu etme stratejileri belirlenmiştir. Babaların çocuklarını mutlu etme stratejilerinin belirlendiği ayrıca annelerin ve babaların çocuklarını mutlu etme stratejilerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar nitel verilerle desteklenerek karma desende çalışmalar gerçekleştirilebilir. Çocuklar açısından ise ebeveynlerinin neler yapmasından mutlu olduklarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Baxter, J. (2011). Flexible work hours and other job factors in parental time with children. *Social Indicators Research*, 101(2), 239-242.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs.
- Bilgin Aydın, N. H. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Casas, F., Coenders, G., Cummins, R. A., González, M., Figuer, C., & Malo, S. (2007). Does subjective well-being show a relationship between parents and their children? *Journal of Happiness Studies*, 9(2), 197–205. DOI:10.1007/s10902-007-9044-7.
- Cüceloğlu, D. (2001). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ersoy, Ö. ve Tezel Şahin, F. (1999). 0-6 yaş döneminde anne-baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(1), 58-62.
- Eryılmaz A. ve Sapsağlam, Ö. (2018). Development of subjective well-being increasing strategies scale for children (1-5 ages) their mothers use. *Journal of Education and Training Studies*, 6(6), 77-83.
- Güngörmüş Özkardeş, O. (2010). *Baba olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harris, K.M., & Morgan, S.P. (1991). Fathers, sons, and daughters: Differential paternal involvement in parenting. *Journal of Marriage and Family*, 53(3), 531-544.
- Heckman, J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labour market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411–480.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, B. (2009). Bingöl ili örnekleminde geniş ve çekirdek aile yapılarında anne-çocuk ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, F. (2009). *İlköğretime devam eden öğrencilerin anne-çocuk ilişkisini kabul ve reddedici algılama düzeyinin annenin evlilik doyumu ve evlilik uyumu düzeyiyle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yüksek Usta, S. (2014). *Okul öncesi dönem çocuklarda davranış problemlerinin anne-çocuk ve öğretmen çocuk ilişkileri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLLENMESİ: ALANYA ÖRNEĞİ

Simge KAYA

Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü

kayasimgee07@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim ikinci kademe farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencileri sınıf düzeyleri arasında çevre tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemektir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde, Antalya ili Alanya ilçesinin, merkeze uzak bir mahallesinde 20 beşinci sınıf öğrencisi, 20 altıncı sınıf öğrencisi, 37 yedinci sınıf öğrencisi ve 31 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçkisiz olarak seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Ö-Yücel (2014)'in geliştirdiği 'Çevresel Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçekte çevre tutumunun alt boyutları olarak duygu, düşünce ve davranış yer almakta, beşli likert tipi şeklinde toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Veri analizleri sonunda sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çevre Eğitimi, Çevre Sorunu, Çevre Tutumu, İlköğretim

DETERMINATION OF THE ENVIRONMENT ATTITUDES OF 5, 6, 7, 8 GRADE STUDENTS: ALANYA EXAMPLE

Abstract

The aim of this study is to determine whether there is a significant difference between primary school students' class levels and environmental attitude. The study was carried out with 20 fifth grade students, 20 sixth grade students, 37 seventh grade students and 31 eighth grade students in the district of Alanya, Antalya province in the first period of 2018-2019 academic year. 'Environmental Attitude Scale' developed by Ö.Yücel(2014) was used as data collection tool. The scale is located. There are feelings, thoughts and behaviors which are sub- dimensions of environmental attitude scale. Consists of a total of 35 items in the form of 5- point likert. Data analyzed in SPSS package program. At the end of the data analysis, no significant difference was found between the grade levels.

Key Words: Environment, Environmental education, Attitude to Environment

GİRİŞ

İnsanoğlu yaratılışından itibaren merak içindedir bu da bilim ve teknolojinin gelişimini sağlamaktadır. Bu gelişim insanların yaşamını kolaylaştırırken çevre için olumsuz sonuçlara neden olduğu düşünülmektedir. Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte nüfusun hızla artması; çevre kirliliği, sanayileşme, çarpık kentleşme, erozyon, çölleşme, canlı türlerinde azalma, küresel ısınma, beslenme, eğitim gibi bazı küresel çevre sorunlarını ortaya çıkarmaktadır (Arslanyolu, 2010; Özdemir, 2014). 1972 yılında Birleşmiş Milletler İnsan ve Çevre Konferansı'nın yapılmasıyla çevre sorunları uluslararası boyutta yerini almıştır (Gökçe vd, 2006)

Çevre sorunlarını insanların bilgi, tutum, davranış, değer yargıları ve yaşam şekilleri etkilemektedir. Canlıların içinde yaşadığı fiziksel, kimyasal ve biyolojik tüm faaliyetlerini gerçekleştirdiği, canlı ve cansız varlıklarla etkileşime geçtiği yer çevredir (Bozkurt, 2014). Bu etkileşimler daha çok çevreye zarar vermiş ve tahribata neden olmuştur, tahribatın önlenmesi için çevreye yönelik tutumun olumlu yönde gelişmesi beklenmektedir.

Tutum bir olaya, duruma, nesneye ilişkin duygu, düşünce ve davranış boyutlarından oluşan eğilimdir. Duygu, düşünce ve davranışlar birbirinden bağımsız değildir, birbirlerini tutarlı şekilde etkilemektedirler. Tutumun duygusal, düşünsel ve davranışsal boyutlarının olmasından da anlaşılacağı gibi doğuştan getirilmeyip sonradan oluşmaktadır. Bir nesneye karşı olumlu tutumu olan bireylerin davranışlarında olumlu olup onu destekler, yakınlık gösterir, yardım etme eğiliminde olur. Nesneye karşı olumsuz tutumu olan bireylerde ise davranışlarda ilgisizlik,

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

uzaklaşma, zarar verme gibi eğilimlerde bulunacaktır(Aydın,2000; akt. Uzun ve Sağlam,2006; Türküm,1998; akt.Mete 2014)

Nitekim çevre konusunda bilinçli ve duyarlı yetişen bireyler çevre sorunlarını çözme ve yeni oluşacak çevre sorunlarının önüne geçme çabasıdır. Bireylere çevre konusunda bilgi vererek çevreye karşı olumlu tutumlarının gelişmesi ve davranış değişikliği sağlanmalıdır. Toplum bireylerinde olumlu tutum ve davranış bu konudaki başarımızı ortaya çıkarır. Çevreye yönelik olumsuz tutumu olan bireylerin çevreye karşı duyarsız olacağı ve zarar vereceği bilinmektedir. Bu bağlamda çevre sorunlarını önleme ve çözümede eğitimin önemi kaçınılmazdır (Uzun ve Sağlam, 2006).

1977 Tiflis Bildirisi'nde çevre eğitiminden söz edilmiştir. Tiflis Bildirisi'nde çevre eğitiminin hedef, amaç ve esasları belirtilmiştir. Çevre eğitiminin hedefleri; kentsel ve kırsal yaşam alanlarındaki sosyal ve ekolojik olaylar arasında bilinç ve duyarlılığı geliştirmek, toplumda ve toplumu oluşturan bireylerde çevreye yönelik olumlu davranış arttırmak, bireylere çevreyi korumak ve iyileştirmeleri için bilgi, tutum, değer yargıları, sorumluluk bilinci kazanmaları için imkan sağlamaktır. Çevre eğitiminin amaçları genel olarak birey ve toplumların çevre ve çevre sorunları hakkında; bilinç ve duyarlılık kazandırmak, bilgi ve deneyim kazandırmak, değer yargıları ve olumlu tutum kazandırmak, çevresel sorunları

tanınmaları ve bunlara çözüm üretecek düşünme becerisi kazanmalarını sağlamak, çevre sorunlarına getirilen çözüm çalışmalarına aktif katılımı sağlamaktır. Çevre eğitiminin esasları; okulöncesinden başlayıp yaşam boyu süren bir eğitim olmalıdır, ekonomik kalkınma ve büyüme planlamaları yapılırken çevre konusuna duyarlı olunarak planlama yapılmalıdır (Ünal ve Dımsıkı, 1999).

Alanyazın çalışmalarında çevre tutumuyla ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Gök'ün (2012) Konya'da yapmış olduğu çalışma 6, 7 ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin çevre bilgi ve tutum düzeylerini ölçmek ve mevcut çevre eğitiminin etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çevre tutum ölçeği beşli likert tipi 24 sorudan oluşmuştur. Caner Dursun'un (2015) yapmış olduğu çalışmada probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin çevre tutumlarına ve farkındalıklarına etkisi araştırılmıştır. Çalışmada öntest sontest kontrol gruplu yarıdeneyisel desen kullanılmıştır. Deney grubuna probleme dayalı öğretim yöntemi kullanılmış kontrol grubuna ise öğretim programındaki öğretim yöntemi kullanılmış etkinlik ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Çevre tutum ölçeği uygulamanın başında öntest uygulamanın ardından sontest ve uygulama bittikten iki ay sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı öğrencilerde çevre tutum ve farkındalığındalığının geliştiği görülmüş, ileride yapılabilecek bilimsel araştırmalara öneriler sunulmuştur. Uzun ve Sağlam'ın (2006) yaptığı çalışmanın amacı çevresel tutum ölçeğini tanıtmaktır. Çalışma beşli likert tipi şeklinde olup 27 maddeden oluşmuştur. Çalışmanın ilk aşamasında çevre tutumunun alt boyutları olan duygu sonraki çalışmaya bırakılırken düşünce ve davranış boyutları çalışılmıştır. Bir başka çalışmada ise ilköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının çoklu zeka kuramına göre incenmesi ele alınmıştır (Arslanyolu, 2010). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada Atasoy tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Çevresel Tutum Ölçeği' ve Selçuk tarafından geliştirilen 'Çoklu Zeka Envanteri' kullanılmıştır. Sözel zeka alanı hariç diğer zeka alanları ile çevre tutumu arasında doğru orantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atasoy ve Ertürk'ün 2008'de Bursa'da yaptığı çalışmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan 'Çevre Bilgi Testi ve Çevre Tutum Ölçeği' kullanılmış öğrencilerin çevre bilgilerinin ve tutumlarının yeterli olmadığı görülmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 öğretim programında bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarından biri de doğa ve

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi, merak uyandırmak ve tutum geliştirmektir. Bu doğrultuda Antalya'nın Alanya ilçesinde Özata-Yücel (2014)'in geliştirdiği 'Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Çevresel Tutum Ölçeği' kullanılarak 5, 6, 7 ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumları; duygu, düşünce ve eylemde bulunmaya isteklilik alt boyutları incelenmiştir. Çevresel Tutum Ölçeği Ek 'te sunulmuştur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları bir grubun belirli özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak için mümkün oldukça fazla bireyle yapılan ve verilerin toplandığı araştırmalardır. Çeşitli anket teknikleri kullanılabilir. Anketler farklı iletişim ağları kullanılarak veya bizzat uygulanabilmektedir. Cevaplanan anketler her soruya ait sıklık dereceleri, yüzdeler şeklinde raporlaştırılır (Büyüköztürk ve diğerleri).

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci dönem Antalya ili Alanya ilçesinde Tırılar Ortaokulu'nda okuyan 5 (n=20), 6 (n=20), 7 (n=37) ve 8. (n=31) sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 58'ü (% 53,70) kız , 50'si (%46.29) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Özata-Yücel (2014)'in ortaokul öğrencileri için geliştirdiği 'Çevresel Tutum Ölçeği' ile toplanmıştır. Ölçek geliştirilmesi sürecinde Kocaeli ilinde farklı okullarda öğrenim gören 533 ortaokul öğrencisi ile çalışılmıştır. Geliştirilen Çevresel Tutum Ölçeği'nde öncelikle demografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla 6 adet maddeye yer verilmiştir. Çevresel tutumun belirlenmesi için geliştirilen ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. İlk alt boyutta çevre tutumunun "davranış" boyutu 14 madde ve "hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, çoğunlukla, her zaman" olmak üzere 5'li likert tipi şeklinde hazırlanmıştır. İkinci alt ölçekte ise çevre tutumuna yönelik "duygu ve düşünce" boyutunu kapsayan 21 madde ve "hiç katılmıyorum, çok az katılıyorum, orta derecede katılıyorum, çok katılıyorum, tamamen katılıyorum" olmak üzere 5'li likert tipi şeklinde hazırlanmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada nicel veriler elde edilmiştir. Veri analizleri SPSS istatistik programı ile yapılmıştır. 5, 6 ,7 ve 8. sınıflara uygulanan ölçekte bu sınıflar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 alınarak veriler test edilmiştir.

ANOVA testi yapılmadan bazı kriterleri sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Ortalaması kıyaslanacak verilerin dağılımı ortalamaları kıyaslanacak her bir grup içerisinde normal dağılım özelliklerini taşımalıdır. Ters maddeler düzeltilerek puanlamaya dahil edilmiştir. Ortalamaları kıyaslanacak grupların varyansları eşittir ve her bir grup birbirinden bağımsızdır. "Normallik testleri" ile normallik sınanmış Kolmogorov Simirnov ile test edilmiştir. Analizler 0.05 anlamlılık düzeyi ile test edilmiştir.

Veri analizleri yapılırken 5. sınıf düzeyi üç öğrencinin ölçeğe uygun cevaplar vermediği bazı maddeleri birden çok işaretlerken bazı maddeleri ise işaretlemedikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle uygun cevap vermeyen öğrenciler analize dahil edilmemiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun seçilen ölçme araçları ile toplanan nicel verilerin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Analize başlamadan sayıltılar test edilip uygunluğuna karar verilmiştir. Çarpıklık basıklık değerleri 1'in altında olduğu için kabul edilir. Normallik testine ilişkin tablo incelenirken significance kısaca sig değerine bakılır. $P < .05$ olduğunda anlamlı farkın olduğunu, $P > .05$ anlamlı farkın olmadığını belirtmektedir.

Çalışmada $P > .05$ olduğu görülmektedir bu nedenle H_0 yokluk hipotezini kabul edildi. Normallik testi p değeri incelenip normal olduğu belirlenmiş analize başlanmıştır. Tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Etki büyüklüğü: $n_2 = \text{between groups sum of squares} / \text{total sum of squares}$ ile hesaplanır.

$$n_2 = 0,653 / 17,749$$

$n_2 = 0,036$ şeklinde hesaplanmış, Cohen's d ye göre etkinin küçük olduğu görülmüştür.

$p > .05$ şeklindeki ifadeler homojen gruplar olduğunu göstermektedir. Çevresel tutum ölçülen bu çalışmada homojen gruplar yer almaktadır.

5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutum puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan 'bağımsız bir örneklem için tek yönlü varyans analizi'nde, 5.sınıf ortalaması ($M(1)=3,57$), 6.sınıf ortalaması ($M(2)=3,34$), 7.sınıf ortalaması ($M(3)=3,36$), 8.sınıf ortalamasından ($M(4)=3,45$) en az ikisi arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$F(3$

– 101) = 1,287; $p < .05$]. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü $n_2 = 0.036$, farkın az olduğunu göstermektedir. Yapılan TukeyHSD çoklu karşılaştırma testi sonunda, farkın 5 ve 6.sınıflardan gelen puanlar arasında olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Gün geçtikçe artan çevre sorunlarının artma nedeni insanlardır ve sorunlara çözümler yine insanlar tarafından geliştirilmelidir. Bu sorunlara çözümler geliştirilmesi, çevreye yönelik duyalılığın ve tutumun gelişmesi için bireylerin çevre sorunları hakkında bilgilendirilmesi, çevrenin insanlar ve diğer canlılar için önemi anlatılmalıdır. Ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalardan da anlaşılabileceği gibi çevre eğitiminin küçük yaştan itibaren verilmesi çevreye yönelik tutumun gelişmesini sağlamaktadır. Çevre eğitimi birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de ilköğretim seviyesinde verilmekte, Talim Terbiye Kurulu öğretim programları (2018) özel amaçları arasında çevreye ilişkin konular yer almaktadır.

Bu araştırma ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda 8.sınıf öğrencilerinin 5.sınıf öğrencilerine göre çevre tutumlarının yüksek olması beklenmiştir. Bunun nedeni almış oldukları çevre eğitimi dersini kavrayıp günlük yaşamla ilişkilendirmek için bilinçlerinin fazla olacağı düşünülmektedir. Elde edilen verilerin analizlerine göre 5, 6, 7 ve 8.sınıf öğrencileri arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya benzer bir diğer çalışma olarak Gök'ün (2012) yaptığı çalışmada ilköğretim 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerin çevre tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Özata-Yücel (2014)'in geliştirdiği ölçek kapsamında öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, fen karne notları, kardeş sayıları, anne eğitim durumları ve baba eğitim durumlarına analizler sonucu ulaşılabilmektedir ancak bu çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

ÖNERİLER

Çevre sorunlarının evrensel olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda çalışmalar yapılmakta ve çevre eğitime önem verilerek eğitim programlarında çevreye ilişkin güncellemeler yapılmaktadır. Ancak öğrenciler yeterince aktif kılınmamakta çevre eğitimi geleneksel şekilde anlatılmaktadır. Çevre ile ilgili ders içi ve ders dışı etkinlikler yapılarak öğrenciler aktif hale getirilip çevre bilgisi artırılmalı bununla birlikte öğrenci duygu, düşünce ve davranışlarında olumlu tutum gözlenmesi beklenebilir. Branş ayrımı gözetmeden öğretmenlerin de katılmaktan keyif alacağı hizmetiçi eğitim programları hazırlanarak önce öğretmenlere eğitim verilmeli eğitim gören öğretmenlerle öğrencilerin çevre tutumu ve bilincini geliştirmek için etkinlikler yapılabilir.

Çalışmada Alanya ilçesi kırsal bir okulu tercih edilmiştir. Çalışmada Alanya merkezinde bulunan okulların da dahil edildiği araştırma yapılmalıdır. Bunun yanı sıra öğrenci demografik özelliklerinin tespit edildiği cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, fen karne notları, kardeş sayıları, anne eğitim durumları ve baba eğitim durumları analiz edilmeli öğrenci tutumuna etkilerine bakılmalıdır. Şehir merkezindeki okullar ve kırsal kesimdeki okullarla çalışma yapıp öğrenci tutumlarının şehir merkezinde mi kırsal da mı daha olumlu olacağı belirlenebilir.

Çevre eğitimi sadece eğitim öğretim sürecinde değil yaşam boyu verilmelidir. İlköğretim kademelerinde kalmayıp okul dönemi bitmiş bireyler içinde bilgilendirme yapıp eğlenceli projeler geliştirilerek toplum olarak bilinçlendirme sağlanmalı ve çevre tutumu geliştirilip çevre korunması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Arslanyolu, K. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının çoklu zeka kuramına göre incelenmesi . Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Atasoy, E. (2005). Çevre içi eğitim: ilköğretim öğrencilerin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma . doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Atasoy, E., & Ertürk, H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi , 10 (1).
- Aydın, O. (2000). Davranış Bilimine Giriş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem A.
- Dursun, C. (2015). Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Çevre Tutumlarına ve Farkındalıklarına Etkisi (7.sınıf İnsan ve Çevre Ünitesi Örneği). Yüksek Lisans, Pamukkale Üniversitesine Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gök, E. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevre Tutumları Üzerine Alan Araştırması . Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., & Özden, M. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları. İlköğretim Online , 6 (3).
- Mete, A. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi ve Tutumlarına Çevre Koruma Kulübünün Etkisi . Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. (2018). Ankara.
- Özata Yücel, E. (2014). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 27 (1).
- Özdemir, A. (2014). Çevre Bilimi ve İlköğretimde Öğretimi. Aydın.
- Türküm, A. S. (1998). Çağdaş Toplumda Çevre Sorunları ve Çevre Bilinci. Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

- Uzun, N., & Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 30.
- Ünal, S., & Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye'de Ortaöğretim Çevre Eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 16-17.

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

EK : Ö. Yücel (2014) Tarafından Geiştirilen Çevresel Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek ile sizlerin çevreye yönelik tutumları belirlenmek istenmektedir. İlk bölüm kişisel bilgilerinizi, ikinci bölüm çevreye yönelik gerçekleştirdiğiniz çeşitli davranışlarınızı, üçüncü bölüm ise çevreye yönelik düşüncelerinizi ve duygularınızı almak amacıyla hazırlanmıştır.

Buradan toplanan veriler bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Verdiğiniz cevapların doğruluğu veya yanlışlığı söz konusu değildir. Ayrıca **ders notlarınızı kesinlikle etkilemeyecektir. Lütfen hos madde bırakmayınız.** Verdiğiniz samimi cevaplar araştırmanın doğru sonuçlanması için çok önemlidir.

Ad-Soyad

I. BÖLÜM. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz 1) Bayan (...) 2) Bay (...)
2. Sınıfınız 1) 5. sınıf (...) 2) 6. sınıf (...) 3) 7. sınıf (...) 4) 8. sınıf (...)
3. Geçen seneki fen dersi karne notunuz (.....)
4. Kardeş Sayınız (Kendinizi de dahil ediniz.)
1) Tek kardeşim (...) 2) 2 kardeşiz (...) 3) 3 kardeşiz (...) 4) 4. kardeşiz (...)
5) 5 veya daha fazla kardeşiz (...)
5. Annenizin eğitim durumu
1) Okula gitmemiş (...) 2) İlkokul mezunu (...) 3) Ortaokul mezunu (...)
- 4) Lise mezunu (...) 5) Üniversite mezunu (...)
6. Babanızın eğitim durumu
1) Okula gitmemiş (...) 2) İlkokul mezunu (...) 3) Ortaokul mezunu (...)
- 4) Lise mezunu (...) 5) Üniversite mezunu (...)

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

II. BÖLÜM. Bu bölümde çevreye yönelik davranışlarınız belirlenmek istenmektedir. 1= hiçbir zaman gerçekleştirmediğiniz davranışları; 5= Her zaman gerçekleştirdiğiniz davranışları ifade etmektedir. Lütfen katılma derecenize göre uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz.	1.Hiçbir zaman	2.Nadiren	3.Ara sıra	4.Çoğunlukla	5.Her zaman
1. Televizyonda çıkan çevre ile ilgili programları veya belgeselleri izlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Çevreyle ilgili gelişmeleri haberlerden, günlük gazetelerden veya dergilerden takip ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Çevreye zarar veren birini çekinmeden uyarırım.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Okulumuzda çevre temizliğiyle ilgili bir faaliyet düzenlenirse gönüllü olarak katılmak isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Çevre sorunlarının çözümüne nasıl yardımcı olunabileceği konusunda ailemle konuşurum.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Dışlerimi fırçalarken su tasarrufu için musluğu sürekli açık tutmam.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Geri dönüşümü mümkün olan çöpleri, ayırarak geri dönüşüm kutusuna atarım.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Çevre konuları ile ilgilenen resmi örgütlere çevre kirliliğini azaltmak için ne yapabileceğimi sorarım.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Buzdolabının kapağını uzun süre açık bırakmam.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Evimizin balkonuna gelen kuşları beslerim.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Yazın çok sıcak havalarda sokak hayvanları için bazı yerlere kaplarda su koyarım.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Evde veya okulda gereksiz yere açık bırakılan lambaları kapatırım.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Alışveriş yaparken, daha pahalı da olsa çevreye en az zarar veren ürünleri tercih ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Evimize ampul ve elektrikli ev eşyaları alınırken az elektrik harcayanlarını tercih etmeleri için ailemi uyarırım.	☐	☐	☐	☐	☐

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

II. BÖLÜM. Bu bölümde çevreye yönelik davranışlarınız belirlenmek istenmektedir. 1= hiçbir zaman gerçekleştirmediğiniz davranışları; 5= Her zaman gerçekleştirdiğiniz davranışları ifade etmektedir. Lütfen katılma derecenize göre uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz.	1.Hiçbir zaman	2.Nadiren	3.Ara sıra	4.Çoğunlukla	5.Her zaman
1. Televizyonda çıkan çevre ile ilgili programları veya belgeselleri izlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Çevreyle ilgili gelişmeleri haberlerden, günlük gazetelerden veya dergilerden takip ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Çevreye zarar veren birini çekinmeden uyarırım.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Okulumuzda çevre temizliğiyle ilgili bir faaliyet düzenlenirse gönüllü olarak katılmak isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Çevre sorunlarının çözümüne nasıl yardımcı olunabileceği konusunda ailemle konuşurum.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Dişlerimi fırçalarken su tasarrufu için musluğu sürekli açık tutmam.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Geri dönüşümü mümkün olan çöpleri, ayırarak geri dönüşüm kutusuna atarım.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Çevre konuları ile ilgilenen resmi örgütlere çevre kirliliğini azaltmak için ne yapabileceğimi sorarım.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Buzdolabının kapağını uzun süre açık bırakmam.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Evimizin balkonuna gelen kuşları beslerim.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Yazın çok sıcak havalarda sokak hayvanları için bazı yerlere kaplarda su koyarım.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Evde veya okulda gereksiz yere açık bırakılan lambaları kapatırım.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Alışveriş yaparken, daha pahalı da olsa çevreye en az zarar veren ürünleri tercih ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Evimize ampul ve elektrikli ev eşyaları alınırken az elektrik harcayanlarını tercih etmeleri için ailemi uyarırım.	☐	☐	☐	☐	☐

SPORTMEN OLMAK ETİK DIŞI DAVRANIŞLARA KARŞI ALGIYI ETKİLER Mİ?

Hakan AKGÜL

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Gelibolu MYO

İlhan ADİLOĞULLARI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

GİRİŞ VE AMAÇ

Sportmenlik kavramının yaygın anlayışı genellikle spordaki sosyo-ahlaki ilişki hakkındaki normatif standartlarla ilgilidir. Sportmenlik, spor ruhuna uygun olarak nasıl davranılacağını ileri süren erdemli davranışsal eğilimleri anlatmaktadır (Stornes, Bru, 2002). Sportmenlik kavramını sorumlu ve düşünceli bir sporcu olarak rekabetin ve dürüstlüğün ifadesi şeklinde tanımlandığı gibi ayrıca; yüce gönüllölük, saygı, kibarlık, cana yakınlık, şefkat, altruizm, cömertlik gibi kavramlarla da ifade edilmektedir (Stornes, Ommundsen, 2004). Basit bir tanımla sportmenlik kavramı sporcuların oyunu oynamaya nasıl yönlendirildiği ile ilgilidir. Sportmenliğin nasıl anlaşılması gerektiğine dair üç teorik yaklaşım bulunmaktadır. İlki, sosyo-bilişsel teoridir. Bu teoride modelleme ve pekiştirme sporcuların rekabet içeren durumlarda uygun olan ve olmayan davranışlarını belirlemektedir. İkinci yaklaşım yapısalcı gelişim modellerindeki kavramlardan ve özellikle ahlaki mantıktan söz etmektedir. Ahlaki diyalog yoluyla bir kişinin uzlaşma kapasitesinin sportmenlik ile ilişkilendirilen benzer eğilimleri ileri sürerek saldırganlık üzerine etkilerini göstermektedir. Son yaklaşım ise, sosyo-psikolojik yaklaşımdır. Sosyo-psikolojik yaklaşımda sportmenliğin; sportmenlik yönelimi, sportmenlik yöneliminin gelişimi ve sportmenliğe yönelik davranışlar olmak üzere üç anahtar elementi bulunmaktadır (Valleran, Losier, 1994). Vallerand ve Losier sosyo-psikolojik modeli, sportmenlik ve kişisel karar arasındaki ilişki olarak açıklamaktadır (Chantal, Bernache-Assolant, 2003).

Etik, insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, kuralları doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaki açıdan araştıran bir felsefe disiplindir (Kırel 2000). Pratik kullanımda ise, bir dizi kural ve ilke ya da bir küme insan ya da toplumca kabul edilmiş bir dizi davranış ve ahlaki ilkeler kümesi anlamına gelmektedir. Daha geniş bakış açısı ile etik, bütöl etkinlik ve amaçların yerli yerine konulması, neyin yapılacağı veya yapılamayacağının, neyin isteneceğinin veya istenemeyeceğinin, neye sahip olunacağı ya da olunamayacağının bilinmesidir (Karakütük,2002., Aydın,2000).

Türkçede “etik” sözcüğüne karşılık olarak daha çok, Arapça “huy”, “mizaç”, “karakter” anlamına gelen ve “hulk” sözcüğünden türeyen “ahlâk” sözcüğü kullanılmaktadır. Ahlâk, “İnsanın başka varlıklarla belirli normlara göre gerçekteően ilişkilerinin, norm, değer ve kuralların bütölü” şeklinde tanımlanmaktadır (Cevizci, 2002). Meslek etiği ise etik disiplininin bir alt dalıdır. İnsan yaşamının büyük bir parçasını oluşturan meslek yaşamının da kendine göre kuralları ve bir etik anlayışı vardır. Bu anlayış çerçevesinde meslek etiği, meslek yaőamındaki davranışları yönlendiren, neyin yapılacağı neyin yapılmayacağı konularında rehberlik eden etik prensipler ve standartların toplamıdır şeklinde ifade edilebilir (İőğüden ve Çabuk, 2006).

ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE

Çalışma farklı branş sporcularının sportmenliğe yönelik algıları ile antrenörlerinden algıladıkları etik dışı davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

GEREÇ VE YÖNTEM

Çalışma Var olan durumu ortaya koyması açısından betimsel, sportmenlik algısı ile etik dışı davranış arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından ise ilişkisel modeli kapsamaktadır.

Araştırmaya 2018 yılında Çanakkale de ikamet eden ve Çanakkale merkezde aktif spor yapan farklı branşlardan 81 erkek,40 kadın sporcu olmak üzere 121 sporcu dahil olmuştur. Çalışmada Vallerand ve arkadaşlarının (1997) de geliştirdiği ve Türkçe uyarlaması Balçıkanlı (2010) tarafından yapılan 20 madde ve 4 alt boyutlu Çok Boyutlu Sportmenlik Yönelimi Ölçeği ve antrenörlerin etik dışı davranışları ile ilgili sporcu algılarını ölçmek için ise Güven ve Öncü (2012) tarafından 19 madde 3 alt boyuttan oluşan antrenörlerin etik dışı davranışları ile ilgili sporcu algısı ölçeği kullanılmıştır.

İstatistiksel hesaplamalarda SPSS 22 kullanılmış olup verilerin yüzde frekans dağılımlarının yanı sıra verilerin normallik testi kolmogrov-smirnov testi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden dolayı ikili gruplarda Mann Withney-U testi, iki değişken arasındaki ilişkiye ise spearman korelasyon testi ile bakılmıştır.

BULGULAR

Katılımcıların ADO ve FPO ortalamaları arasındaki ilişki tablosu

		ADO	FPO
ADO	r	1,00	-,285**
	p	.	,002
	N	121	121
FPO	r	-,285**	1,00
	p	,002	.
	N	121	121

Antrenör değerlendirmeyle fair play arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.(r: -,28)

Katılımcıların ADO VE FPO ortalamalarının cinsiyet değişkenlerine göre farklılık skorları

	CİNSİYET	N	ORTALAMA	U	P
ADO	ERKEK	80	59,78		
	KADIN	41	63,39	1542.000	0.58
FPO	ERKEK	80	58,39		
	KADIN	41	66,09	1431.500	0.25

Katılımcıların cinsiyetlerine göre ADO ve FPO ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir. Buna göre erkek sporcular ile kadın sporcuların Ado ve Fpo ortalamalarında anlamlı bir fark görülmemiştir. ($p>0,05$).

SONUÇ

Sporcuların sportmenliğe yönelik algıları ile antrenörlerin etik dışı davranışlarına yönelik algıları arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Buna göre, antrenörünün etik dışı davranışlar sergilemediğini gözlemleyen sporcuların, sportmenlik yönelimleri daha yüksektir ($p<0,05$, $r:-0,28$). Bununla birlikte cinsiyet değişkenine göre sportmenlik yönelimlerinin ve

antrenörlerin etik dışı davranışları ile ilgili algılarının değişmediği görülmektedir. Buna benzer yapılan çalışmalarda bulunan sonuçlarla paralellik göstermektedir(Certel ve ark., .2018).(Güllü,S.2018)

Sonuç olarak bakıldığında günümüz spor camiasında ortaya çıkan birçok sportmenlik dışı ve etik dışı davranışların olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte bu olumsuz sürecin özellikle antrenör ve sporcu kaynaklı etik dışı davranışların seyircileri de olumsuz etkileyerek toplumsal açıdan sağlıksız bir ortamın doğmasına neden olabilmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmanın sonuçları bağlamında antrenörlerin etik dışı ve sportmenlik dışı davranışlarının azaltılmasının sporcularında aynı doğrultuda tepki verebileceğini ve belki de sporun tüm katmanlarının olumlu etkilenebileceği bir süreç ortaya çıkabilir.

KAYNAKLAR

- Aydın, İ.(2003). Eğitim ve Öğretimde Etik, PGEMA Yayıncılık, Ankara.
- Cevizci, A. (2002). Etiğe Giriş, Engin Yayıncılık, İstanbul.
- Certel, Z., Alkış, A., Gürpınar, B.(2018) Antrenörlerin Mesleki Etik İlkelerine Uyuma Düzeylerinin Antrenör ve Sporcu Gözüyle Değerlendirilmesi. Mediterranean Journal of Humanities, 223-231.
- Chantal Y, Bernache-Assollant I. (2003). A Prospective Analysis of Self-Determined Sport Motivation and Sportpersonship Orientations. Athletic Insight. The Online Journal of Sport Psychology [serial online] 2003; 5(4). URL: <http://www.athleticinsight.com/vol51554/sportpersonship.html>
- Güllü, S. (2018). Sporcuların antrenör-sporcu ilişkisi ile sportmenlik yönelimleri üzerine bir araştırma. *Spor metre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(4), 190-204.
- İşgüden, B., Çabuk, A. (2006).Meslek Etiği ve Meslek Etiğinin Meslek Yaşamı Üzerindeki Etkileri”, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(16), s.59-86.
- Kırel, Ç.(2000). Örgütlerde Etik Davranışlar, Yönetimi ve Bir Uygulama Çalışması, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Karakütük, K., (2002) Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme (Lisansüstü Öğretimin Planlanması), Geliştirilmiş 2. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2002.
- Stornes T, Bru E. (2002). Sportpersonship and Perceptions of Leadership: An Investigation of Adolescent Handball Players’ Perception of Sportpersonship and Associations with Perceived Leadership. European Journal of Sport Science; 2(6): 1-15.
- Stornes T, Ommundsen Y. (2004). Achievement Goals, Motivational Climate and Sportpersonship: A Study of Yound Handball Players. Scandinavian Journal of Education; 48(2): 205-221.
- Vallerand RJ, Losier GF. (1994). Self-Determined Motivation and Sportsmanship Orientation: An Assessment of Their Temporal Relationship. Journal of Sport & Exercise Psychology; 16: 229-245.