

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ
(FSMVU-EAK2020)
TAM METİN KİTABI

Editör:
Doç. Dr. Tuğba Yılmaz Bingöl



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ (FSMVU-EAK2020) TAM METİN KİTABI

Editör: Doç. Dr. Tuğba Yılmaz Bingöl

Yayın No. : 3024
Eğitim No. : 635
E-ISBN : 978-625-406-565-1
Basım Sayısı : 1. Basım, Ekim 2020

© Copyright 2020, NOBEL AKADEMİK YAYINCILIK EĞİTİM DANIŞMANLIK TİC. LTD. ŞTİ. SERTİFİKA NO.: 40340
Bu baskının bütün hakları Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.ne aittir. Yayınevinin yazılı izni olmaksızın, kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, yayımı, çoğaltımı ve dağıtımı yapılamaz.
Nobel Yayın Grubu, 1984 yılından itibaren ulusal ve 2011 yılından itibaren ise uluslararası düzeyde düzenli olarak faaliyet yürütmekte ve yayınladığı kitaplar, ulusal ve uluslararası düzeydeki yükseköğretim kurumları kataloglarında yer almaktadır.
Bu kitap Fatih Sultan Mehmet vakıf Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Kongresinin bildiri metinlerinden oluşmaktadır. Yayın içeriği ile ilgili sorumluluk bildiri metni yazarlarına aittir.

Genel Yayın Yönetmeni : Nevzat Argun -nargun@nobelyayin.com-
Yayın Koordinatörü : Gülfem Dursun -gulfem@nobelyayin.com-

Redaksiyon : Seda Çelikkaya -seda@nobelyayin.com-
Sayfa Tasarım : Furkan Mülayim -furkan@nobelyayin.com-
Kapak Tasarım : Mehtap Yürümez -mehtap@nobelyayin.com-
Baskı Sorumlusu: Yavuz Şahin -yavuz@nobelyayin.com-
Baskı ve Cilt :

Kütüphane Bilgi Kartı

Yılmaz Bingöl, Tuğba.

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Kongresi (Fsmvu-Eak2020) Tam Metin Kitabı / Tuğba Yılmaz Bingöl

1. Basım. VIII + 524 s. 16x23,5 cm. Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-406-565-1

1. Eğitim Araştırmaları 2. 2023 Vizyonu

Genel Dağıtım

ATLAS AKADEMİK BASIM YAYIN DAĞITIM TİC. LTD. ŞTİ.

Adres: Bahçekapı mh. 2465 sk. Oto Sanayi Sitesi No:7 Bodrum Kat Şaşmaz-ANKARA - siparis@nobelyayin.com-

Telefon: +90 312 278 50 77 - **Faks:** 0 312 278 21 65

E-Satış: www.nobelkitap.com - www.atlaskitap.com - **Bilgi:** esatis@nobelkitap.com - info@atlaskitap.com

Dağıtım ve Satış Noktaları: Alfa Basım Dağıtım, Arasta, Arkadaş Kitabevi, D&R Mağazaları, Dost Dağıtım, Ekip Dağıtım, Kıda Dağıtım, Kitapsan, Nezih Kitabevleri, Pandora, Prefix, Remzi Kitabevleri

Eğitimde 2023 Vizyonu

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Eğitim Araştırmaları Kongresi

(FSMVU-EAK2020)

9-10 Mayıs 2020 / İstanbul

Editör

Tuğba Yılmaz Bingöl

Kongre Onursal Başkanı

Prof. Dr. M. Fatih Andı (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Kongre Başkanı

Prof. Dr. Hasan Bacanlı (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Kongre Düzenleme Kurulu

Doç. Dr. Tuğba Yılmaz Bingöl	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Alisinanoğlu	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Avcı	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İsa Kaya	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökçen Göçen Özdemirel	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nihan Sölpük Turhan	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ferahim Yeşilyurt	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Arş. Gör. Şeyda Çetintaş	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Arş. Gör. Şeyda Karan	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Arş. Gör. Özge İdrisoğlu	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Arş. Gör. Sara Akkuş	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Arş. Gör. Tuğba Turgut	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Eğitim Hizmetlerinin Pazarlama Karması Açısından Türkiye'deki Öğrencilerin Üniversite Seçimini Etkileyen Faktörler: İstanbul Ticaret Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma	1
<i>Tarteel Awad Gadin Mohieldin</i> <i>Mubarak Mohammed Noor Ibrahim Abakar</i>	
Öğretmen Adaylarının Matematik İle İmtihani: Bir Türlü Isınamadım Sana X,Y,Z	19
<i>Yücel Kabapınar</i> <i>Dilara Yılmaz</i>	
Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Dayanıklılığın Yordayıcısı Olarak Umud ve Mizah Yoluyla Başa Çıkma	43
<i>M. Enes Kaya</i> <i>Sümeyye Yücel</i>	
Matematik Öğretmeni Adaylarının Geogebra'nın Matematik Eğitimi 2023 Vizyonunda Kullanılması Üzerine Değerlendirmeleri	53
<i>Özlem Çeziktürk</i> <i>Tuğba Hangül</i>	
Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellikleri İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	71
<i>Rengin Zembat</i> <i>Bengü Yüzer</i>	
5. Sınıf Öğrencilerinin Yıkıcı Doğa Olayları Kavramlarını Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları Üzerine Bir Çalışma	93
<i>Sinem Aytekin</i> <i>Yasemin Demirayak</i>	
Öğretmen Adaylarının TÜBİTAK Araştırma Proje Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Araştırma	111
<i>Hülya Kadroğlu</i>	
Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Kodlama Eğitimi Durumunun İncelenmesi: Sakarya İli Örneği	135
<i>Ahmet Sakin</i> <i>Hatice Özgürsoy</i> <i>Melek Yıldırım</i> <i>Şule Öter</i>	
2023 Eğitim Vizyonundaki Temel Eğitim Hedeflerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	159
<i>Dilek Kırmık</i> <i>Yahya Altunkaynak</i> <i>Ayşegül Taşdemir</i>	

2023 Eğitim Vizyonundaki İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Malatya İli Örneği)	169
<i>Ramazan Özkul</i> <i>Ayşegül Taşdemir</i> <i>Ali Tatlı</i>	
2023 Eğitim Vizyonundaki Okulların Finansmanın Çeşitlendirilmesine Yönelik Yönetici Görüşleri (Malatya İli Örneği)	181
<i>Ayşegül Taşdemir</i> <i>Öktay Dönük</i> <i>Yusuf Altunhan</i>	
2023 Eğitim Vizyonu Belgesine İlişkin Ortaöğretim Öğretmenlerinin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma	193
<i>Betül Yıldırım</i> <i>Burku Özdemir</i> <i>Gülden Kaya Uyanık</i>	
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoçeşitlilik Okuryazarlıklarının İncelenmesi.....	211
<i>Hatice Mertoğlu</i> <i>Beril Şenel</i> <i>Fatma Şahin</i>	
5. Sınıf Kesirler Sadeleştirme-Genişletme İşlemleri İle İlgili Bir Materyal Örneği.....	229
<i>Şeyda Nur Koç</i> <i>Hülya Kadroğlu</i>	
Evlü Bireylerde Evlilik Doyumu ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Yılmazlığın Aracı Rolü	243
<i>Tuğba Turgut</i>	
Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik İhtiyaçlarının Belirlenmesi.....	269
<i>Beste Yıldırım</i> <i>Mehmet Gürol</i>	
İlkokul Türkçe Dersinde Oyun Yoluyla Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi	301
<i>Elif Savran</i> <i>Mustafa Yeşilyurt</i>	
İlkokul 1. ve 2. Sınıfta Karşılaştırmalı Olarak Fonolojik Farkındalık Becerisinin Okuma Performansına Etkisi.....	311
<i>Ceyda Başaran</i> <i>Mustafa Yeşilyurt</i>	
Fiziksel Aktivite Temelli Oyun Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması.....	319
<i>Dilara Yılmaz</i> <i>Gönül Sakız</i> <i>Mehmet İnan</i>	

Problem Çözme Becerisi Alanında Yapılmış Çalışmaların İçerik Analizi.....	331
<i>Özge Öztürk</i> <i>Mustafa Yeşilyurt</i>	
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmede Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Yapılmış Çalışmaların İçerik Analizi ve Çözüm Önerileri.....	357
<i>Pelin Yılmaz Yıldırım</i> <i>Gözde Kurt</i> <i>Mustafa Yeşilyurt</i>	
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Eğitim Ortamları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi	383
<i>Belgin Parlakyıldız</i> <i>Sümeyye Ebcim</i>	
İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Ters Yüz Sınıf Modeline İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.....	405
<i>Şevval Gökçen</i> <i>Hülya Kadıoğlu</i>	
İlköğretim Ders Kitaplarının Yetersiz Kalması ve Ek Kaynak İhtiyacı Alanında Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi	425
<i>Simge Aydın</i> <i>Mustafa Yeşilyurt</i>	
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde 21. Yüzyıl Dil Kullanıcısı Profili: Kültürel Diplomasi Bağlamında Kültürler Arası "Sosyal Aktör".....	451
<i>Aslı Fişekcioğlu</i>	
Ön ve Son Test Kontrol Grup Deseni: Yaratıcı Drama Temelli Grup Çalışmalarının Lise Öğrencilerinin Algılanan Stres ve Kaygı Düzeylerine Etkisi.....	467
<i>Mahmut Bilal Kaya</i> <i>Nadire Gülçin Yıldız</i>	
Beliren Yetişkinlerde Bilişsel Çarpıtmaların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerini Yordayıcılığı.....	495
<i>Seval Erden-Çınar</i> <i>Sinem Sayışman</i> <i>Filiz Gülgör</i>	
Ergenlerin Okula Bağlılığı Demografik Özelliklere Göre Değişmekte midir?.....	509
<i>Tuğba Yılmaz Bingöl</i> <i>Halime Eker</i>	
Özür Dileme Eğitimi Ölçeği'nin (ÖDE) Türkçe Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması	519
<i>Seval Erden Çınar</i> <i>Şeyda Çetintaş</i> <i>Elif Özen</i>	

EĞİTİM HİZMETLERİNİN PAZARLAMA KARMASI AÇISINDAN TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRENCİLERİN ÜNİVERSİTE SEÇİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER: İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ VE İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Tarteel Awad Gadin Mohieldin¹

Mubarak Mohammed Noor Ibrahim Abakar²

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışma, Türkiye'de bir üniversite seçerken öğrenciler için önemli olan faktörleri anlamayı amaçlamaktadır. Çalışma, eğitim pazarlama karması "7P"sini incelemiş ve bunu öğrenci seçimini etkileyen faktörleri araştırmak için bir rehber olarak kullanmıştır. Çalışma aynı zamanda devlet ve vakıf üniversitesi öğrencilerinin üniversite seçiminde kullandıkları kriterleri karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma, eğitim stratejilerinin geliştirilmesinde eğitim pazarlama faktörlerini etkin bir şekilde kullanabilmek için yükseköğretim kurumlarına öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem: Veriler basit rastgele örnekleme ile bir anket yoluyla elde edilmiş ve Türkiye'deki iki farklı üniversiteye kayıtlı 91 öğrenciye uygulanmıştır. Verileri değerlendirmek ve sonuçları yaymak için betimsel analizler yapılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucunda öğrencilerin tercihlerini etkileyen ilk üç faktörün sırasıyla program, fiyat ve yer olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Üniversite türüne göre sonuçlara bakıldığında devlet üniversitesi ile vakıf üniversiteleri öğrencileri arasındaki faktörlerin sıralamasında önemli bir fark yoktur. Ancak sonuçlar, İstanbul Ticaret Üniversitesi öğrencilerinin "fiziksel tesisler faktörünü" dördüncü sıraya yerleştirirken İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin "fiziksel tesisler faktörünü" yedinci sıraya yerleştirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla, eğitim kurumlarındaki pazarlama yetkilileri, pazarlama planlarını geliştirirken bunu dikkate almalıdır. Ayrıca her pazara göre özel pazarlama programları ve mesajlar geliştirmek için eğitim piyasasının demografik değişkenlere göre bölünmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Üniversite Seçimi, Eğitim Pazarlaması, 7P's, Pazarlama Karması, Yükseköğretim

JEL Kodları: I23, M31

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Dış Ticaret Enstitüsü, Küresel Pazarlama ve Marka Yönetimi, tarteel.gadin@istanbulticaret.edu.tr

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme ABD, mubarakibrahim.abakar@ogr.konya.edu.tr

Giriş

Yüksek eğitim son yıllarda büyük önem kazanmıştır. Eğitim olmadan ülke geliştirme yarışında geride kalmaktadır. İnsan kaynaklarının geliştirilmesi ve kurumsal güçlendirme olmadan ülkede ilerleme sağlanabilmesi ve refah düzeyini yükseltmek sağlanamamaktadır. Bundan dolayı tüm ülkeler eğitime çok fazla önem vermektedir. Bu büyüyen sektördeki artan rekabetin yanı sıra eğitim kurumlarının ve hizmetlerinin genişlemesi ile birlikte hem devlet hem de özel üniversiteler öğrencileri müşteri olarak görmektedir. Ayrıca pazardaki varlıklarını geliştirmenin ve öğrencileri çekmenin yollarını aramaktadır. Pazarlama, bu çözümlerden biri olabilmektedir (Manea ve Purcaru, 2017). Eğitim pazarlaması, eğitim programlarının insanların ve grupların kabul edilen ihtiyaçlarına göre uygun bir şekilde geliştirilmesi ve sunulmasıdır (Foskett, 1992). Eğitim pazarlamasına daha fazla önem vermek, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde üniversitenin görünürlüğünü arttırmakta ve küresel rekabet güçlerini yükseltmektedir.

"Eğitim Pazarlaması" terimi, eğitim alanında yöntemlerin, kavramların ve pazarlama stratejilerinin uygulandığı bir ihtisas alanını ifade etmektedir. Eğitim pazarlaması son 20 yılda araştırmacılar tarafından önemli bir odak kazanmıştır. Günümüzdeki eğitim, diğer ürünler gibi alınıp satılabilecek ürünlerden biridir. Bu nedenle eğitim pazarlaması yöntemlerinin ve kavramlarının kullanılması, üniversitelerin hem ulusal hem de uluslararası pazarları hedef alan yeni tüketici bölümler çekme çabalarını desteklemekte ve herhangi bir hizmet sağlayıcı olarak eğitim hizmetleri pazarında iyi bir yer edinmeyi hedeflemektedir (Tahir ve diğerleri, 2017).

Yükseköğretim kurumlarının sayısının ve seçeneklerinin büyümesiyle bir üniversite seçme kararı öğrenciler için oldukça karmaşık hâle gelmiştir. Bu nedenle öğrencilerin üniversitelerde tercihlerini etkileyen faktörleri incelemek, onları daha uygun kararlar için yönlendirmek için gereklidir. Ayrıca yeni taleplere uyan programları şekillendirmek ve potansiyel öğrencilere ulaşmaya yardımcı olunmaktadır (Rizvi ve Tahir, 2017).

Öte yandan eğitim hizmetlerine olan talepteki küresel artış, birçok ülkenin yabancı öğrencileri üniversitelerinde ve eğitim kurumlarında eğitim almaya çekmesine vesile olmuştur. Eğitimin uluslararasılaşması ülkeler için giderek artan bir öneme sahiptir. Bu durum, sadece ülkeler için siyasi ve sosyal iş birliğinin kurulmasına yardımcı olmakla kalmamaktadır, aynı zamanda önemli finansal ve pazarlama faydaları sağlamaktadır ve ülkenin imajını geliştirmektedir (Tahir ve diğerleri, 2017).

Bu çalışma, eğitim pazarlaması literatürüne katkıda bulunmayı amaçlamaktadır ve bu fenomenin daha fazla anlaşılmasını sağlamaya çalışmaktadır. Türkiye’deki öğrencilerin üniversite seçimini etkileyen faktörler analiz edilmektedir. Çalışma şu şekilde yapılandırılmıştır: 1. bölüm, giriş bölümüdür. 2. bölümde eğitim pazarlamasının kavramsal çerçevesi ve tanımı tartışılmaktadır. 3. bölümde üniversiteler için öğrenci seçimini etkileyen eğitim pazarlaması faktörlerini (pazarlama karmaşı) gözden geçirmektedir. 4. bölümde çalışmanın konusuyla ilgili daha önce yayımlanan eserler incelenmiştir. 5. bölümde metodolojiyi açıklamıştır ve temel deneysel bulgular gösterilmiştir. Son bölümde ise sonuç ve öneriler bulunmaktadır.

Kavramsal Çerçeve

1985 yılında, Philip Kotler ve Karen Fox tarafından “Eğitim Kurumlarının Stratejik Pazarlaması” adlı eser yayımlanmıştır. Bu kitap, eğitim kurumlarının temel faaliyetleri için güçlü bir pazarlama temeli sağlamıştır (Glava ve Glava, 2015).

1993 yılında John H. Holcomb’un “Eğitim Pazarlaması” adlı kitabı yayımlanmıştır. Kitabında; öğrencilerin, yönetim kurulu üyelerinin, müdürlerin vb. faaliyetlerini geliştirerek Amerika’daki devlet okulu sistemlerinde daha verimli eğitim hizmetleri sunmak için yöntemler sunmuştur.

Andrew Hockley, “Eğitim Yönetimi” adlı kitabında; okul birimlerinde örgütsel kültür, insan kaynakları, tüketici davranışı, finansal yönetim ve proje yönetimi ile ilgili konulardan bahsetmiştir (Glava ve Glava, 2015).

Eğitim pazarlama terimi, 1980’in ikinci yarısında, Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere’de, resmî bir terim hâline gelmiştir. Bu, daha önce kârlı sektörde geliştirilen pazarlama modellerine dayanan, “Okulunuzu Nasıl Pazarlayacaksınız” gibi bazı yayınların başlatılmasıyla aynı zamana denk gelmiştir (Manea ve Purcaru, 2017). Eğitim pazarlaması savunucuları, eğitimin sosyal, etik ve sorumlu bir şekilde, eğitim açısından “pazarlanabileceğini” iddia etmektedir. Ek olarak bazı bilim adamları eğitim pazarlamasının benimsenmesinin aşağıdakiler de dâhil olmak üzere pek çok faydası olduğunu savunurlar:

- Kurumun fonksiyonlarını iyileştirin.
- Çalışanlar ve öğrenciler memnuniyetini artırın.
- Daha fazla finansal ve finansal olmayan kaynak çekebilme
- Genel olarak pazarlama prosedürlerinin verimliliğini artırın.

Pazarlamanın Tanımı

2017 yılında Amerikan Pazarlama Derneği (AMA) 2004 pazarlama tanımını³ değiştirerek pazarlama alanında yeni bir resmî tanım yayınlamıştır. 2017 yılında ama'nın pazarlama tanımı aşağıdaki gibidir: “Pazarlama; müşteriler, tüketiciler, ortaklar ve toplum için değeri olan teklifler oluşturma, iletme, dağıtma ve alışverişi faaliyetleri, kurumları ve işlemleridir” (2017 Onaylandı).⁴

Kotler ve Fox'un görüşüne göre eğitim pazarlaması; kurumsal amaçlara ulaşmak için hedeflenen pazarda gönüllü olarak değer değişimini sağlamayı amaçlayan belirli programların analizi, planlanması, uygulanması ve kontrolünü temsil etmektedir.

Eğitim Pazarlamasının Özellikleri

Pazarlama ve eğitim pazarlaması arasında bazı önemli farklılıklar vardır Glavaa ve Glava, 2015), bunlar:

Birincisi, bir okul veya üniversitenin, bir kurum olarak mal sunan fabrikalardan ve şirketlerden farklı hizmetler sunması gerçeğini ifade etmektedir. Bu yüzden ürünler farklı şekilde pazarlanmaktadır.

İkinci olarak eğitim hizmetlerinin satın alımı elle tutulur değildir. Fiziksel ürün olmadıkları için eğitim hizmetleri sadece potansiyel müşteri üzerinde yaptıkları izlenim ile analiz edilmektedir. Bu hizmetler, ön izlenememekte veya denenememektir.

Üçüncüsü, eğitim hizmetlerinin bir kişinin itibarına bağlı olabileceği belirtilmektedir. Bazen, öğrencilerin veya ebeveynlerin bir okulu seçmesinin nedeni, sadece belirli bir öğretmene ulaşma istekleridir.

Dördüncü fark, benzer eğitim hizmetlerinin kalitesini karşılaştırmanın çok zor olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencinin aynı anda birden fazla sınıfı paralel olarak takip etmesi mümkün değildir, bu nedenle benzer hizmetler arasında gerçek bir karşılaştırma mümkün değildir.

Beşinci fark, basit bir gerçeği göstermektedir: Alıcı, satın aldığı bir eğitim ürününü tükettikten sonra iade edemez. Son fark, eğitim hizmetinin tekrarlanan tüketiminin imkânsızlığıdır.

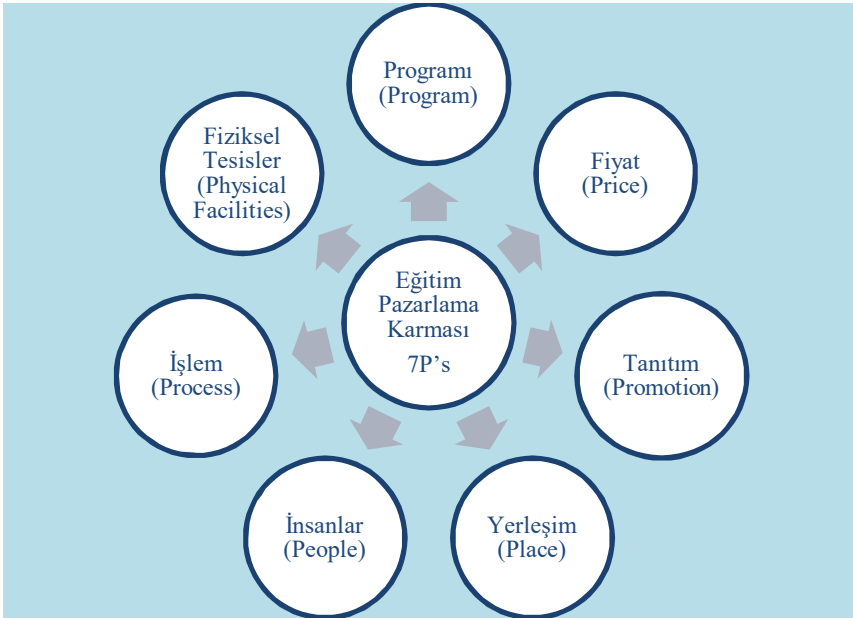
³ AMA 2004'te yaptığı tanımda, pazarlamayı şu şekilde tanımlamıştır: Pazarlama, örgütsel bir işlemdir ve müşterilere değer yaratmak, iletme ve müşteriye değer sunmak ve müşteri ilişkilerini kurma ve paydaşlarına fayda sağlayacak şekillerde yönetmek için bir dizi süreçtir.

⁴ AMA'nın pazarlama ve pazarlama araştırması tanımları, her üç yılda beş aktif araştırma bilim insanından oluşan bir panel tarafından gözden geçirilmekte ve onaylanmaktadır.

Eğitim Pazarlama Karması, 7P'S

Yükseköğretim bir hizmet endüstrisi olarak tanındığından geleneksel 4P'ye (People {insanlar}, Process {süreç} ve Physical Facilities {fiziksel tesisler}) 3 P daha eklenmiştir. 7P'nin pazarlama karmasında özel bir yeri vardır ve her biri, hizmet tüketiminin bir veya birkaç aşamasında öğrenciyi etkilemektedir. Kotler ve Fox (1995) tarafından eğitim sektörü için geliştirilen pazarlama karması aşağıdaki gibidir:

Programı: Pazarlama karmasındaki ilk unsur programdır. Herhangi bir eğitim kurumu, piyasaya ve müşterilere sunulması gereken programları ve hizmetleri tanımlayarak başlar (öğrenciler, şirketler veya burs sağlayıcılar). Ayrıca bu programın müşterilerin ihtiyaçlarına uygun olup olmadığını sorgulanmaktadır (Tahir ve diğerleri, 2017). Benzer programlara sahip üniversiteler, programlarına ve kalitelerine göre aralarında farklılaşacaklardır. Kurumun kimliğini belirlediği için sağlanan program ile kurum arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu kimliğin amacı, kurumu müşterileri göz önünde bulundurarak konumlandırmasını ve sunulanlara nasıl cevap vereceğini belirlediğini belirtebilmektir (Rizvi ve Tahir, 2017). Örneğin, farklı eğitim programları–yabancı diller–değişim programları–müfredat vb.



Şekil 1: Eğitim pazarlama karmasının unsurları

Fiyat: Diploma maliyeti ne kadar? Fiyat üniversite tarafından sağlanan hizmetler için öğrencilere ücret bir miktardır (Rizvi ve Tahir, 2017). Fiyatın ortalaması farklı durumlara göre değişmektedir. Yükseköğretim kurumlarının da bir fiyat politikası vardır. Tüm yükseköğretim kurumları başvuru ve kayıt oranlarını artırmayı istemektedir ve fiyatlar öğrencilerin bir kurumu diğerine tercih etmelerinin bir nedeni olabilir (Tahir ve diğerleri, 2017).

Yerleşim: Üniversite nerede bulunur? Bu üniversitenin yeri, hizmetin erişilebilirliği veya erişiminin ne kadar kolay olduğu anlamına gelir. Yalnızca üniversitenin bulunduğu yeri değil, programın hedeflenen müşterilere ulaşmasını sağlamak için üniversite tarafından gerçekleştirilen tüm faaliyetleri de içermektedir (Tahir ve diğerleri, 2017). Programın doğru yerde, doğru zamanda ve doğru miktarda bulunması yerleştirme kararları için çok önemlidir.

Tanıtım: Öğrenciye program veya hizmet hakkında nasıl bilgi verilir? Tanıtım, kurum ve topluluklar arasında bir iletişim aracıdır. Tanıtım, birisinin pazardaki üniversiteler hakkında nasıl bilinçlendirileceğidir; bu reklam, halkla ilişkiler ve kişisellik içermektedir (Rizvi ve Tahir, 2017). Tanıtım, öğrenciyi programa kayıt olmaya ikna etmek için tüm iletişim ve satış faaliyetlerini içermektedir. Öğrencileri, personeli ve finansal kaynakları çekmek için iyi organize edilmiş tanıtım planları düzenlenmelidir.

İnsanlar: Personel, bir rakip üniversitedeki çalışanlardan ne kadar farklı ve müşteriler rakiplerin müşterilerinden ne kadar farklı? İnsanlar; yükseköğretim kurumundaki öğretim üyeleri, öğretmenler ve diğer çalışanlardır. İnsanlar ayrıca kurumun mevcut öğrencilerini ve mezunlarını da içermektedir çünkü aday öğrenciler mevcut ve mezun öğrencilere kurum hakkında ne düşündüklerini sorma eğilimindedirler (Tahir ve diğerleri, 2017). Bir kurumun başarısı, tüm iş gücünün tutumuna, bağlılığına ve becerilerine diğer faktörlerden daha fazla bağlıdır çünkü bir müşteri bir sağlayıcıya güvenirse rakipler bu ilişkiyi kırmakta zorlanırlardı. Bunun bir örneği, hizmet tamamlandıktan sonra ilişkinin sürdürülmesi için mezunlar derneklerini oluşturmaktır.

İşlem: Program nasıl başlatılabilir ve dağıtılabilir veya hizmet nasıl satılır, doğurtulur ve hizmete nasıl erişilir? Bu öğretim, idari süreçlerin ve destek süreçlerinin temin edilmesini sağlayan bir yöntemdir. İşlem, fakülte üyelerinin, öğretmenlerin ve diğer personelin yükseköğretim kurumundaki farklı iş süreçlerini tanımlayan bir araçtır. Aynı zamanda kabul süreçlerini ve kriterlerini de içerir, ayrıca bu kriterler kurumdan kuruma değişebilir. Öğrenme ve öğretme

süreci ve sınav sistemi öğretmenden öğretmene ve kurumdan kuruma değişmektedir (Rizvi ve Tahir, 2017). İşlem, bir kurumun iş yapma şeklini ifade eder ve bu da tüm idari sistemi bu unsurla bağlar ve yönetim, kayıt, öğretim, öğrenme, sosyal aktiviteler ve hatta spor gibi süreçleri olan bir organizasyonda olayların nasıl gerçekleştiğidir. Buna rağmen tutarsızlık meydana gelebilir, örneğin; öğrencilerin aynı üniversitedeki çeşitli derslerin tutumlarıyla. Ayrıca aynı kursta farklı öğretmen ile tutarsızlık olabilir. Bu nedenle bir kurum, tutarlılığı garanti altına alan ve memnuniyeti sağlayabilecek ortak standartlar oluşturmalıdır. Bu yüzden bazı kurumlar Toplam Kalite Yönetimi (TQM) veya ISO 9000 serisi gibi kalite yönetim sistemlerini uygulamaktadır (Tahir ve diğerleri, 2017).

Fiziksel Tesisler: Fiziksel tesisler, bir kurumdaki tüm fiziksel maddi unsurları ifade edilmektedir. Fiziksel kanıtlar, mobilya veya binalarda olabilir. Pazarlamacılar, çekici ve etkili işleyen tesisler tasarlamak için mimarlar ve grafik tasarımcılarla birlikte çalışır. Bazı pazarlamacılar bir kurumun tema veya kültür rengine sahip olmasını tavsiye etmektedir. Örneğin, Necmettin Erbakan Üniversitesinin mavi rengi (Tahir ve diğerleri, 2017). Bu kurumsal kimlik rengi veya logosu müşterileri üzerinde pazarlama etkisi yaratabilmektedir çünkü bu renk onlara bu üniversiteyi hatırlatmaktadır. Fiziksel tesisler genellikle potansiyel öğrenciler için bir üniversite kimliği konusunda en doğrudan kanıtlardır. Bu, potansiyel müşterilerin kurumu ziyaret ederken ilk izlenimi olabilmektedir, genellikle gördükleri ilk şey üniversitedeki yapıları çevre ve tesislerdir, ayrıca fiziki konum kurum imajına da büyük katkı sağlamaktadır (Rizvi ve Tahir, 2017).

Literatür İncelemesi

Eğitim pazarlaması kavramı, geçtiğimiz yıllardan bu yana literatürde giderek daha fazla kullanılmaktadır. Eğitim pazarlaması alanında yapılan birçok çalışmanın sonuçları, üniversiteleri seçerken öğrenciler için en önemli faktörlerin bir öğrenciden diğerine farklılık gösterdiğini iddia etmektedir. Endonezya’da yapılan bir araştırmanın (Sudjati ve Pratingsee, 2011) sonuçlarına göre pazarlama karmaşasının bir üniversite seçimi konusunda karar verirken öğrencilerle anlamlı ve pozitif bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca (Joseph, Mullen ve Spock, 2012) devlet üniversitelerinde ve özel üniversitelerde okuyan öğrenciler arasında üniversite seçme kriterleri önemlidir ve her öğrenci en son teknolojiyi, toplum katılımı ve güzel kampüs ortamı aramaktadır.

Pakistan’da Shahid, Shafique ve Bodla (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, çevre, sosyal koşullar ve olumlu ağızdan ağıza kelime gibi faktörlerin öğrencinin karar verme süreci üzerinde büyük etkisi olduğu bulunmuştur. Ancak bir üniversite seçerken pazarlama iletişimi -reklamlar gibi- öğrenciler için daha az öneme sahiptir. Ayrıca Weerawardane (2018), öğrencilerin beş aşamalı bir yükseköğretim karar sürecinden geçtiğini ve öğrenci karar sürecinin farklı aşamalarına karşılık gelen, pazarlama karmaşasının farklı unsurunun önemini yaşadığını iddia etmiştir ve öğrenci seçimi ile kurum tarafından kullanılan pazarlama stratejisi arasında bir “it-çek” ilişkisi olduğunu ileri sürmektedir.

Botsvana’daki Botho Üniversitesinde yapılan bir araştırma (Tirumalai ve Kumari, 2017); sunulan akademik programları, kurum imajını ve itibarını, reklamcılık, kariyer fuarları, personel kalitesini ve iş fırsatlarını içeren faktörlerin öğrencilerin bir üniversite seçme kararı üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öte yandan öğrenim ücretleri, burs kazanma şansı ve kampüs yeri gibi faktörlerin etkisi çok yüksek değildir. Tayland’da yapılan bir başka çalışmada (Moovoravit ve Dowpiset, 2017), öğrenim ücretlerinin, ebeveyn etkisinin, üniversitenin bulunduğu yerin, eğitim tesislerinin ve kurumun itibarının öğrencinin üniversite seçimini önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur.

Türkiye’de yapılan bir araştırma olan Ilgan, Ataman, Uğurlu ve Yurdunkulu (2018), öğrencilerin tercihlerini etkileyen en önemli faktörleri; kariyer beklentileri ve üniversiteler tarafından sağlanan eğitim kalitesi olarak belirlemiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışmanın amaçlarına ulaşmak ve sonuçları değerlendirmek amacıyla Kotler tarafından geliştirilen 7P modeline göre Türkiye’deki öğrencilerin üniversite seçimini etkileyen faktörlerin sırasını bulmak için betimsel yaklaşım kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

İstanbul’da iki üniversite örnek olarak alınmıştır. (vakıf üniversiteleri için örnek olarak İstanbul Ticaret Üniversitesi ve devlet üniversiteleri için örnek olarak İstanbul Üniversitesi seçilmiştir). Veriler, iki üniversitedeki 91 öğrenciden rastgele toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın sonuçlarına ulaşmak için birincil ve ikincil veriler kullanılmıştır. İkincil veriler; makaleler, araştırmalar ve önceki çalışmalar gözden geçirilerek elde edilmiştir. Birincil verileri elde etmek için öğrencilerin üniversite seçimlerini etkileyen 7 faktörü sıralamak amacıyla İstanbul Ticaret Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi öğrencileri için bir anket geliştirilmiştir. Veri analizi için SPSS versiyon 22 ve Microsoft Excel versiyon 2016 yazılımı kullanılmıştır. Örneklemeye hızlı bir şekilde ulaşmak için anket, basılı kopya ve elektronik kopya (Google formları) olarak dağıtılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmanın temel amacı, Türkiye'deki eğitim pazarlaması faktörlerini (7 P's) analiz etmektir. Bu faktörler, öğrencilerin görüşlerine göre üniversitelerin seçiminde önem sırası göz önünde bulundurularak analiz edilmektedir. Ayrıca bu faktörler; üniversite türü, eğitim türü, fakülte türü ve eğitim düzeyi gibi alt faktöre bağlı olarak analiz edilecektir.

Çalışmanın Önemi

Bu çalışma önemli olacaktır çünkü Türkiye'de bir üniversite seçiminde öğrenciler için en önemli kriterler analiz edilecektir. Bu hem devlet hem de vakıf üniversitelerinin öğrenci stratejilerini etkin bir şekilde planlamalarını sağlayacaktır. Çalışma ayrıca Kotler ve Fox (1995) tarafından önerilen ve yükseköğretim kurumlarının pazarlama stratejilerinin etkinliğini ve öğrencinin tercihini etkilemesini inceleyen eğitim pazarlama karmasını tartışacaktır. Bu nedenle bu eğitim kurumlarının potansiyel öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmeleri için politikalarını ve uygulamalarını geliştirmek için yöntemler ve öneriler önermeye yardımcı olacaktır.

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı; Türkiye'de bir üniversite seçerken öğrenciler için hangi faktörlerin önemli olduğunu keşfetmek, eğitim pazarlaması stratejilerinin (7P) yükseköğretim kurumları tarafından uygulanmasının önemini ve öğrencilerin üniversite seçimini nasıl etkilediğini anlamak, devlet üniversitesi öğrencileri ve vakıf üniversiteleri öğrencilerinin üniversiteleri seçerken kullandıkları kriterleri karşılaştırmaktır.

Bulgular

Demografik Değişkenlerin İstatistikleri

Aşağıdaki tablo, çalışmada kullanılan tüm demografik değişkenler için betimsel istatistikleri göstermektedir.

Tablo 1. Demografik Değişkenlerin İstatistikleri

Değişkenler		Frekanslar
Cinsiyet	Kadın	48
	Erkek	43
Üniversiteniz	İstanbul Ticaret Üniversitesi	45
	İstanbul Üniversitesi	46
Eğitim Türü	Gündüz Eğitimi (1. Öğretim)	79
	Akşam Eğitimi (2. Öğretim)	12
Okuduğunuz Fakülte Türü	Eğitim Bilimleri	4
	Fen Bilimleri	35
	Sağlık Bilimleri	3
	Sosyal Bilimler	49
Eğitim Durumunuz	Ön Lisans	1
	Lisans	76
	Lisansüstü (Y. Lisans, Doktora)	14
Sınıfınız	1. Sınıf	37
	2. Sınıf	7
	3. Sınıf	17
	4. Sınıf	27
	5. Sınıf ve Üzeri	3
Geldiğiniz Şehir	İstanbul	57
	İstanbul Dışı	34

Yukarıdaki tabloda, ankete katılan kadınların yüzdesinin daha yüksek olmasına rağmen ankete katılanların erkek ve kadınlar arasında cinsiyete göre bir denge olduğunu, kadınların %52,7'ye ulaştığını, erkeklerin yüzdesinin %47,3 olduğunu göstermiştir.

Üniversite türüne göre iki üniversiteden ankete katılan öğrenciler arasında bir eşitlik vardır. Sonuçlar, İstanbul Ticaret Üniversitesinden ankete katılan öğrencilerin yüzdesinin %49,5 ve İstanbul Üniversitesinden katılan öğrencilerin yüzdesinin %50,5 olduğunu göstermiştir. Yukarıdaki tablodan ankete katılan öğrencilerin çoğunluğunun sabah (1. öğretim) döneminde (%86,8) ders alırken geri kalanının (%13,2) akşam saatlerinde (2. öğretim) ders aldığı görülmektedir. Tabloda, ankete katılan öğrencilerin yaklaşık yarısının (%53,8) sosyal bilimler

okuduğunu, ardından da %38,5 ile fen bilimleri okuyan öğrenciler izlediğini, bununla birlikte eğitim bilimleri ve sağlık bilimlerindeki öğrencilerin yüzdesinin sırasıyla %4,4 ve %3,3'e ulaştığını göstermektedir.

Tabloda, %83,5 olan katılımcıların lisans öğrencisi, %15,4'ü lisansüstü öğrencisi ve sadece %1,1'inin ön lisans öğrencisi olduğunu açıklanmıştır. Sınıflara göre ankete en fazla katılan birinci sınıf öğrencileri %40,7, ardından %29,7 ile dördüncü sınıf öğrencileri, üçüncü sınıflar (%18,7) ve ikinci sınıflar (%7,7) sırasıyla üçüncü ve dördüncü sırada yer alırken en düşük %3,3 ile beşinci sınıflar olmuştur. Son değişkenlerle öğrencilerin %62,6'sının İstanbullu olduğu, ankete katılan öğrencilerin %37,4'ünün İstanbul dışındaki şehirlerden geldiği tespit edilmiştir. Bu demografik değişkenler bu çalışma için önemlidir. Bu değişkenleri, eğitim pazarlaması faktörlerinin düzeninde meydana gelebilecek değişikliklerin kapsamını ve türünü bilmek için çapraz tablolarla testler ve ortalamalar uygulanmasına güvenilecektir. Bu analizlerden elde edilen sonuçlar, üniversitenin pazarlama personelinin, belirli ve hedefli eğitim pazarlama programları geliştirmek için önerilerde bulunmasına yardımcı olabilir ve piyasayı bu faktörlere göre uygun şekilde bölümlendirmeye yardımcı olacaktır.

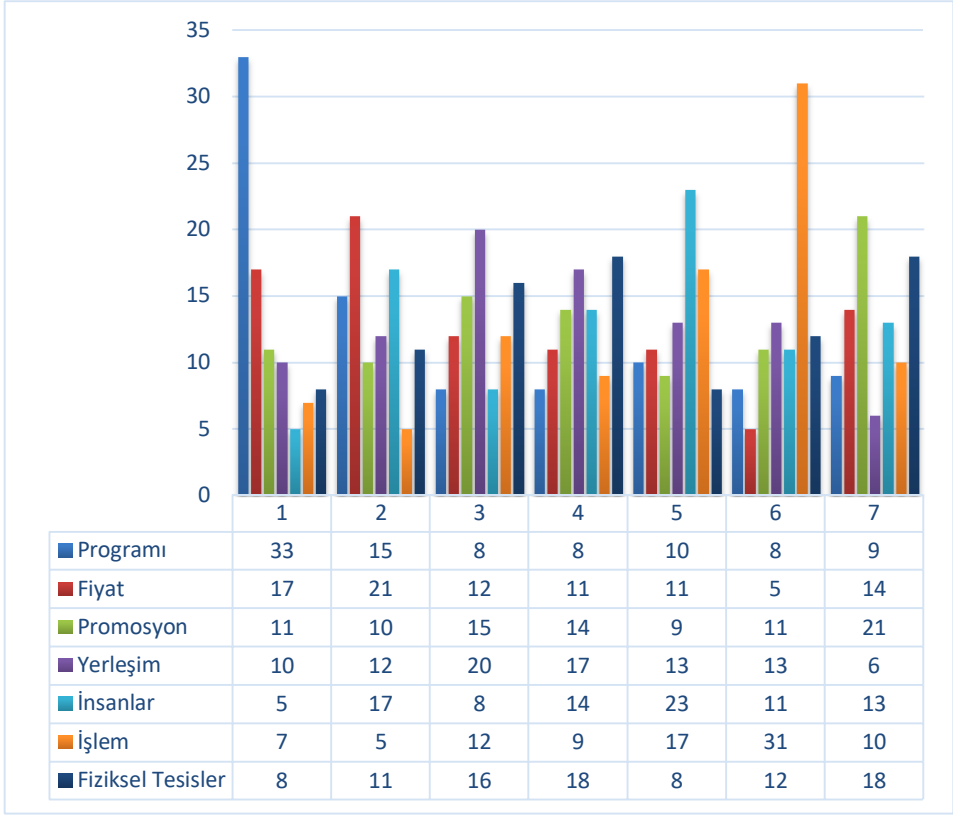
Eğitim Pazarlaması Faktörlerinin Sıralaması

Aşağıdaki tablo, bu ankete katılan öğrencilerin görüşüne göre eğitim pazarlaması faktörlerinin sırasını göstermektedir:

Tablo 2. Eğitim Pazarlaması Faktörlerinin Sıralaması

# Sıralama	Faktörler	Sıralama Ölçeği							Toplam
		1	2	3	4	5	6	7	
<u>1</u>	Programı	33	15	8	8	10	8	9	91
<u>2</u>	Fiyat	17	21	12	11	11	5	14	91
<u>7</u>	Tanıtım	11	10	15	14	9	11	21	91
<u>3</u>	Yerleşim	10	12	20	17	13	13	6	91
<u>5</u>	İnsanlar	5	17	8	14	23	11	13	91
<u>6</u>	İşlem	7	5	12	9	17	31	10	91
<u>4</u>	Fiziksel Tesisler	8	11	16	18	8	12	18	91
	Toplam	91	91	91	91	91	91	91	

Yukarıdaki tabloda yer alan sonuçlar, öğrencilerin bir üniversite seçme kararını etkileyen en önemli ve ilk faktörün program olduğunu göstermiştir. Aynı sonuçlar, tanıtımın; öğrenciler için karar seçimini en az etkileyen faktör olduğunu ortaya koymuştur.



Şekil 2. Eğitim Pazarlaması Faktörlerinin Sıralaması

Ayrıca programı (seçmen = 33, sıralama = 1), fiyat (seçmen = 21, sıralama = 2), tanıtım (seçmen = 21, sıralama = 7), yerleşim (seçmen = 20, sıralama = 3), insanlar (seçmen = 23, sıralama = 5), işlem (seçmen = 31, sıralama = 6), fiziksel tesisler (seçmen = 18, sıralama = 4) önemi de tabloda görülmektedir. Bu duruma göre faktörlerin önemi şu şekilde sıralanabilir:

# Sıralama	Faktörler	
01	Programı	(Program)
02	Fiyat	(Price)
03	Yerleşim	(Place)
04	Fiziksel Tesisler	(Physical Facilities)
05	İnsanlar	(People)
06	İşlem	(Process)
07	Tanıtım	(Promotion)

Faktörlerin Demografik Değişkenlere Göre Sıralanması

Bu bölümde; cinsiyet, eğitim türü, fakülte türü ve üniversitenin türü gibi yedi faktörün sırasının bilindiği demografik değişkenlere göre analiz sunulmuştur.

• Cinsiyet

	1	2	3	4	5	6	7
Kadınlar	Programı	İnsanlar	Tesisler	Yerleşim	Fiyat	İşlem	Tanıtım
Erkekler	Programı	Fiyat	Yerleşim	Tesisler	İnsanlar	İşlem	Tanıtım

• Üniversite Türü

	1	2	3	4	5	6	7
İTÜ	Programı	Fiyat	Yerleşim	Tesisler	İnsanlar	İşlem	Tanıtım
İÜ	Programı	Fiyat	Yerleşim	Tanıtım	İnsanlar	İşlem	Tesisler

• Eğitim Türü

	1	2	3	4	5	6	7
1. Öğretim	Programı	Fiyat	Yerleşim	Tesisler	İnsanlar	İşlem	Tanıtım
2. Öğretim	Programı	Fiyat	Tanıtım	Yerleşim	İnsanlar	İşlem	Tesisler

• Fakülte Türü

	1	2	3	4	5	6	7
Eğitim	Programı	Fiyat	Tesisler	Yerleşim	İnsanlar	Tanıtım	İşlem
Fen	Programı	İnsanlar	Yerleşim	Tanıtım	İnsanlar	İşlem	Tesisler
Sağlık	Programı	Fiyat	Tanıtım	İnsanlar	Yerleşim	İşlem	Tesisler
Sosyal	Programı	Fiyat	Yerleşim	Tesisler	İnsanlar	İşlem	Tanıtım

• Eğitim Durumu

	1	2	3	4	5	6	7
Ön Lisans	Programı	Fiyat	Tanıtım	Yerleşim	İnsanlar	İşlem	Tesisler
Lisans	Programı	Fiyat	Yerleşim	Tesisler	İnsanlar	İşlem	Tanıtım
Lisansüstü	Programı	Fiyat	Yerleşim	Tesisler	İnsanlar	İşlem	Tanıtım

• Şehir

	1	2	3	4	5	6	7
İstanbul	Programı	Fiyat	Yerleşim	Tesisler	İnsanlar	İşlem	Tanıtım
İstanbul Dışı	Programı	Fiyat	Tesisler	Yerleşim	İnsanlar	İşlem	Tanıtım

Tartışma ve Sonuç

Yukarıdaki tablolar gözden geçirilerek şu sonuca varılabilir:

Cinsiyete göre “fiyat faktörü”nü erkekler ikinci, kadınlar ise beşinci sıraya koymuştur. Aynı zamanda “insanlar faktörü”nü kadınlar ikinci, erkekler ise beşinci sıraya koymuştur. Üçüncü sırada, kadınlar “fiziksel tesisler faktörü”nü, erkekler ise “yerleşim faktörü”nü göz önünde bulundurmaktadır ve tam tersi ise dördüncü sıradadır.

Üniversite türüne göre devlet üniversitesi öğrencileri ile vakıf üniversitele-ri arasındaki faktörlerin sıralamasında önemli bir fark yoktur. Fakat “fiziksel tesisler faktörü”nü İstanbul Ticaret Üniversitesi öğrencilerini dördüncü sıraya yerleştirirken İstanbul Üniversitesi öğrencileri yedinci sıraya yerleştirmiştir.

Eğitim türüne bakarken iki eğitim türü arasındaki farkın; “Yerleşim-Fiziksel Tesisler-Tanıtım” düzeninde olduğu tespit edilebilmektedir. Burada sabah döneminin öğrencileri “yerleşim faktörü”nü üçüncü sıraya koyarken akşam dönemi öğrencileri “tanıtım faktörü”nü üçüncü sıraya koymaktadır. Dördüncü sıraya, 1. öğretim öğrencileri “fiziksel tesisler faktörü”nü koyarken 2. öğretim öğrencileri “yerleşim faktörü”nü aynı sıraya koymuştur. Son sıraya ise 2. öğretim öğrencileri “fiziksel tesisler faktörü”nü, 1. öğretim öğrencileri “tanıtım faktörü”nü koymuşlardır.

Değişkenlerin geri kalanına bakıldığında sıralamada önemli bir farklılık olmadığı iddia edilebilmektedir. Bu nedenle tablolarda sunulan verilerin analizine dayanılarak sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilmiştir:

1. İlk etkili pazarlama faktörü, karşılanan çeşitli güncel programları ve pazar ihtiyaçlarını, lisansüstü programları ve değişim programlarını içeren programdı.
2. Fiyat, pazarlamanın ikinci önemli faktörüydü; eğitim ücretleri, indirimler ve burslar, öğrencileri üniversiteyi tercih etmeye çeken faktörlerdi.
3. Üçüncü sırada üniversitenin konumu, üniversite kampüsünün şehir merkezine yakınlığı ve üniversiteye kolay erişimi öğrenciler için önemli faktördü.
4. Altyapının, binaların, dersliklerin, kütüphanelerin, laboratuvarların, mobilyaların, sosyal tesislerin ve spor tesislerinin bulunduğu fiziksel tesislerin, öğrencilerin seçimi açısından dördüncü sırada olduğu tespit edilmiştir.

5. Öğrencilerin üniversiteyi tercih etmelerinde bir faktör olarak fiziksel tesislerin ardından öğretim üyeleri, idari personel ve diğerleri gelmiştir.
6. Altıncı sırada süreç gelmektedir. Kabul süreci, öğrenme süreci, değerlendirme süreci gibi farklı üniversitelerdeki pazarlama karması uygulamalarına odaklanılmıştır.
7. Son sırada da tanıtım gelmiştir. Bunlar; reklam, basılı materyaller, elektronik medya ve eğitim sergisini içermektedir.

Öneriler

Güncellenen eğitim programlarının, uygun eğitim fiyatlarının, eğitim kurumunun bulunduğu yere ek olarak üniversite için öğrenci seçiminde en etkili faktörler olduğu söylenebilir. Buna göre eğitim kurumlarındaki pazarlama yetkilileri, pazarlama planlarını geliştirirken bunu dikkate almalıdır. Ayrıca her pazar için özel pazarlama programları ve mesajlar geliştirmek için eğitim piyasası demografik değişkenlere göre bölünmelidir.

Bu çalışma, sadece öğrencilerin bir üniversite seçme kararındaki eğitim pazarlaması faktörleri sıralarına odaklanmaktadır. Gelecekteki çalışmalar, öğrencinin bir üniversiteyi diğerine tercih etme kararı üzerinde önemli bir etkiye sahip olan sosyal ve kişisel faktörlerin etkisini incelemenin yanı sıra bu faktörler ile üniversite seçimi arasındaki ilişkiyi ve etkiyi araştırmalıdır.

Kaynakça

- Abubakar, N. I. (2017). "Factors Affecting Students' Choice Of Programs In The Faculty of Renewable Natural Resources of The University For Development Studies, Nyankpala Campus – Ghana". *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 5(12).
- Alipour, M., Aghamohammadi, A., Ahmadi, R. ve Hoseini, S. H. (2012). A new educational marketing mix: The 6ps for private school marketing in Iran. *Research journal of applied sciences, engineering and technology*, 4(21), 4314-4319.
- Anderson, P. (1999). Factors influencing student choice in higher education. *Perspectives: Policy & Practice in Higher Education*, 3(4), 128-131., doi: 10.1080/13603109981711.
- Aydın, O. T. (2015). University Choice Process: A Literature Review on Models and Factors Affecting the Process. *Journal of Higher Education/Yükseköğretim Dergisi*, 5(2), Page: 103-111, doi:10.2399/yod.15.008.

- Binbaşıoğlu, H. (2010). “Eğitim Hizmetlerinin Pazarlanması – Sorunlar Ve Çözüm Önerileri: İnönü Üniversitesi Örneği”. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Casanoves-Boix, J. ve Kuster-Boluda, I. (2017). The evolution of marketing in higher education: The educational brand capital. *ESIC MARKET*, 48(1), 95-120.
- Chase C., Geringer, S. ve Stratemeyer, A. (2019). The Effect of University Marketing Efforts on Students’ Academic Decision-Making: An Empirical Study. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 19(6).
- Çekerol, G. S. ve Yürekli, E. (2019). “Öğrencilerin Üniversite Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin Analitik Hiyerarşi Süreciyle (AHS) Belirlenmesi: Eğitim Hizmetleri Pazarlaması Bakımından Bir Değerlendirme”, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (Ek Sayı 1): 1434-1458.
- Enache, I. C. (2011). Marketing higher education using the 7 Ps framework. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Economic Sciences. Series V*, 4(1), 23.
- Glava, C. C. ve Glava, A. E. (2011). On-line learning platforms as virtual classrooms. Case study of initial primary teachers training at Babes-Bolyai University of Cluj-Napoca, Romania. *Procedia Computer Science*, 3, 672-676. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.101
- İlgan, A., Ataman, O., Uğurlu, F. ve Yurdunkulu, A. (2018). “Factors Affecting University Choice: A Study on University Freshman Students”. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 46, 199-216.
- Joseph, M., Mullen, E. W. ve Spake, D. (2012). University branding: Understanding students’ choice of an educational institution. *Journal of Brand Management*, 20(1), 1-12.
- Kidulani, A. O. (2014). The Role of 4P’s Marketing Strategy In Higher Learning Institutions: Case Study Open University of Tanzania. Master Thesis, Mzumbe University, Tanzania.
- Kusumawati, A. (2010). “Student Choice Criteria for Selecting an Indonesian Public University: A Preliminary Finding”. SBS HDR Student Conference. Paper 2.
- Mallik, A. (2018). “Marketing Business Management Institution: Using Services Marketing Mix 7P’s Framework Influence to the Competitive Advantage”. *International Journal of Research and Analytical Reviews (IJRAR)*, 5(4).
- Manea, N. ve Purcaru, M. (2017). The evolution of educational marketing. *Annals of Spiru Haret University, Economic Series*, 17(4), 37-45.
- Marcus, M. I. (2016). “Factors Influencing Students’ Choice of Public Universities In Western Kenya Region - A Case of University of Nairobi and Kibabii University”. Master Thesis, University of Nairobi, Kenya.

- Oana, D. (2019). The Consumer of University Educational Services–A Central Element of Educational Marketing. *Studies in Business and Economics*, 14(2), 31-40. doi: 10.2478/sbe-2019-0023.
- Ogunnaike, O., Tairat, B., Adeniyi, S. ve Omolade, O. (2014). Empirical analysis of marketing mix strategy and student loyalty in education marketing. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23). doi:10.5901/mjss.2014.v5n23p616.
- Oplatka, I. ve Hemsley-Brown, J. (2012). The research on school marketing: current issues and future directions–an updated version. *The management and leadership of educational marketing: Research, practice and applications*, 3-35.
- Rizvi, S. A. A. ve Tahir, A. G. (2017). Educational Marketing Practices in Pakistan and Malaysia: A Comparative Study. *International Conference on Language, Education, Humanities and Innovation*, 2017.
- Rudhumbu, N., Tirumalai, A. ve Kumari, B. (2017). Factors that influence undergraduate students' choice of a university: a case of Botho university in Botswana *International Journal of Learning and Development*, 7(2), 27-37. doi:10.5296/ijld.v7i2.10577.
- Shahid, H., Shafique, O. ve Bodla, O. H. (2012). What factors affect a student's choice of a university for higher education. *Research on Humanities and Social Sciences*, 2(10), 64-67.
- Starck, K. ve Zadeh, S. H. (2013). *Marketing within higher education institutions-A case study of two private Thai universities*. Loren Agrey and Naltan Lampadan. (2014). "Determinant Factors Contributing to Student Choice in Selecting a University". *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 391-404.
- Tahir, A. G., Rizvi, S. A. A., Khan, M. B. ve Ahmad, F. (2017). Keys of Educational Marketing. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 7(1), 180-187.
- Weerawardane, D. (2018). An empirical study to understand student choice of higher education and marketing strategies of Sri Lankan institutes (Doctoral dissertation, Cyprus Institute of Marketing).
- Vezi, F. C. (2017). The influence of marketing communication on students' decisions to enrol at Technical Vocational Education and Training colleges in KwaZulu-Natal (Doctoral dissertation).

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİK İLE İMTİHANI: BİR TÜRÜ İSİNAMADIM SANA X,Y,Z

Yücel Kabapınar¹

Dilara Yılmaz²

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Matematik kaygısı, matematiğe karşı takınılan olumsuz bir tutumdur. Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının matematik kavramına ilişkin algılarının ve kaygı durumlarının incelenmesidir.

Yöntem: Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygundur. Farklı branşlar ve üniversitelerden 26 öğretmen adayı ve çalıştığı kurumda matematik dersleri veren 4 akademisyen ile yürütülmüş olup çalışmanın odağını adaylar oluşturmaktadır. Veri toplama amacıyla adaylar ve akademisyen için araştırmacılar tarafından açık uçlu anketler geliştirilmiştir. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılarak detaylı sonuca ulaşmak amaçlanmıştır.

Bulgular: Araştırmada elde edilen bulgulara göre adayların matematik konusunda zihninde beliren kavramların sınav, kaygı, umutsuzluk, öğretmen ve çevre olduğu; kaygı sebeplerinin matematiği yapmak zorunda kalmak, yapamamak ya da yapamadığına inanmak, öğretmenlerin ve çevredeki insanların negatif yaklaşımları olduğu; herkesin matematik öğrenebileceğine ve matematiğin hayatımız için gerekliliği olduğuna ancak matematik bilmenin hayatta büyük bir başarı getirmediğine inandığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademisyenlere göre ise matematiğin soyut olması, zor kabul edilen bir ders olması, öğrenilmiş çaresizlik, sınav ve gelecek kaygısı gibi sebepler öğretmen adaylarını kaygılandırmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Araştırma sonuçları dikkate alındığında öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin azaltılması için lisans eğitimleri boyunca matematik dersine ilişkin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal olarak da katkı sağlayacak konu ve etkinliklere ağırlık verilmesi ve ileride yapılacak araştırmalar için yalnızca sınıf öğretmenliği değil, her bir öğretmenlik alanının ayrı ayrı ve derinlemesine incelenmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Matematik Kaygısı, Öğretmen Adayları, Akademisyenler

¹ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, ykabapinar@marmara.edu.tr

² Arş. Gör., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, dilara.yilmaz@kocaeli.edu.tr

Giriş

Matematik kaygısı, ilk olarak matematik ve aritmetiğe karşı oluşan duygusal tepkiler sendromu olarak ortaya çıkmış olup ilkokuldan lisansüstü eğitime kadar birçok kişinin korkulu rüyası olmuştur. Kaygı, bireyi içsel olarak tehdit eden tehlike durumuna karşı koyduğu tepkidir (Morgan, 1991). Kaygı, bir olay ve durum sonucunda ortaya çıkar ve insanlar içinde buldukları durumun iyiye gitmeyeceğine inandıklarında o durum ya da olaya karşı kaygı duymaya başlarlar. Richardson ve Woolfolk (1980), matematik kaygısını matematik becerilerinin değerlendirildiği sınavlarda ve sayısal içeriğe sahip her türlü kanala karşı koyulan bir tepki olduğunu vurgulamıştır. Matematik kaygısının nedenleri konusunda yapılan çalışmalarda ise çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Lazarus'a göre (1974) matematik kaygısı oluşturan sebepler; matematiğin kendi yapısı ile durumlar, eğitsel faktörler, diğer insanlarla ilgili faktörler, matematik dersinden beklentiler ve kişisel sebeplerdir. Baloğlu'na göre (2001) matematik öğretiminde kullanılan eğitsel yöntemler bu derse ilişkin kaygı oluşturmada en önemli nedenlerden biridir. Günlük yaşamla bağlantısı olmayan, gerçeklikten kopuk, problem çözme temelli yerine hızı önemseyen bir anlayış öğrencilerde matematik kaygısı oluşturmaktadır. Matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre daha az matematik kaygısı taşıdığı ya da aralarında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu birçok araştırma ile desteklenmiştir (Durmaz, 2012; Birgin, Baloğlu, Çathoğlu ve Gürbüz, 2010; Karimi ve Venkatesan, 2009; Yüksel ve Şahin, 2008; Meece, Wigfield ve Eccles, 1990).

Matematiksel beceri, öğrencilerin mantıklı tahminler ve akla uygun karşılaştırmalar yapmasını sağlar (Alkan, 2011). Dolayısıyla öğrencilerin matematik dersinde başarılı olmaları, diğer derslerini de olumlu etkiler. Çünkü matematik insana yalnızca dört işlem becerisi değil, düşünme esnekliği, muhakeme becerisi, problem çözme gibi birçok üst bilişsel düşünme becerisi de kazandırmaktadır. Aslında matematik öğrenirken beyin gelişimi için de faydalı aktiviteler yapılmakta ancak bunun farkına varılmamakta ya da görmezden gelinmektedir. Bu anlamda matematiğe karşı takındığımız olumsuz tutum, ön yargı ve dış çevre gibi faktörler sebebiyle matematikten uzaklaşır ve öğrenmeyi reddeden bir konuma gelmektedir (Ültaş, 2005).

Matematik kaygısı ve farklı örneklem gruplarındaki oluşumu konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Öğretmen adaylarının matematik kaygısı en çok çalışılan konu alanlarından biridir. Bunun bir sebebi de matematik kaygısının matematik öğretimi ile ilgili olmasıdır. Matematik kaygısıyla matematik öğret-

me kaygısı birbiriyle ilişkilidir (Peker ve Ertekin, 2011). Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce kaygılarının incelenmesi ve azaltılması önemlidir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının, öğretmenin rolü ve matematik öğretimi hakkındaki düşünce ve inançlarını belirlemek, kendi okutacakları sınıflarda nasıl davranıp davranmamaları gerektiğini ortaya koymak bakımından önemlidir (Baki ve Gökçek, 2007). Öğretmenlerin matematik dersine ilişkin tutumları, donanımları, öğrencilere verdikleri önem matematik öğretiminin kalitesini doğrudan etkiler (Yenilmez ve Duman, 2008). Öğretmenlerin matematiğe ve dersi anlatmaya yönelik tutumları öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olmaktadır (Karakaş Türker ve Turanlı, 2008). Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adayları hem öğrenci olmaları hem de geleceğin öğretmeni olma ölçütünü karşılayabildiğinden bu örneklem grubunda yapılan çalışmalar çokça tercih edilmektedir. Bu çalışmada da amaç, öğretmen adaylarının matematik kavramına ilişkin algılarının ve kaygı durumlarının incelenmesidir. Literatürde matematik kaygısına yönelik birçok araştırma mevcuttur. Ancak yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu nicel çalışma kapsamında ele alınmış ve örnekleme öğrencilerden oluşan çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmada hayatının büyük bölümünde ya da hâlâ matematiğe nefret duyan, buna ilişkin hayatı boyunca matematikte istediği başarıyı elde edememiş 26 öğretmen adayının matematiğe karşı olan bu kaygı ve streslerinin temeline inmek istenmiştir. Araştırmanın öğretmen adayları ile yürütülmesinin sebebi, geleceğin öğretmeni öğretmen adaylarının matematik kaygıları hakkında bilgi sahibi olmaktır.

Bu doğrultuda araştırmanın alt soruları aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğretmen adaylarının matematik kavramı hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının matematik kaygılarının sebepleri nelerdir?
3. Akademisyenlerin matematik kaygısı ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma kapsamında durum çalışmasına uygun olarak yürütülmüştür. Durum çalışması; bir olayı meydana getiren ayrıntıları görmek, olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve değerlendirmek amacıyla kullanılır. Nasıl ve niçin sorularını temel alıp genelleştirme yerine durumdan en mükemmel şekilde ne anlaşıldığının çalışılmasının tasarısı üzerinde vurgu yapılır.

Durum çalışmalarında birden fazla veri toplama aracı kullanılarak zengin veri çeşitliliğine ulaşmak hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılması uygun bulunmuştur. Ölçüt örnekleme yönteminde temel anlayış, önceden belirlenmiş ölçüt ya da ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt önceden belirlenmiş ya da araştırmacı tarafından geliştirilmiş olabilir. Bu çalışmada belirlenen ölçüt matematik konusunda gerekli başarıyı elde edememiş ve başarısız olmuş öğretmen adaylarının belirlenmesidir. Araştırmaya Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören 26 öğretmen adayı ve 4 akademisyen katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların matematiğe karşı bakış açısını ve matematik kaygısını oluşturan olası sebeplerin incelenmesi için araştırmacılar tarafından anket geliştirilmiştir. Anket formu 6 açık uçlu soru ve bir resim çizdirme sorusu içermektedir. Araştırmada veri toplama aracı geliştirilirken matematik alanında uzman olan iki akademisyenden görüş alınmıştır. Alınan görüşler sonucunda anket formuna son şekli verilmiştir. Araştırmada ikinci olarak öğretmen adaylarının yaşadığı kaygı durumunu ve buna yönelik müdahale yöntemlerini belirlemek için matematikte uzman 4 akademisyen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, herhangi bir konuyla ilgili içeriğin objektif ve sistematik olarak kodlanması, sınıflanması ve birtakım tema veya örüntülere ulaşılması süreçlerini kapsar. Ardından bu örüntüler yorumlanarak sonuçlara ulaşılır (Hsieh ve Shannon, 2005). Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için veri toplama araçları geliştirilirken uzman görüşleri alınmış olup veriler her iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına dayalı olarak öğretmen adaylarının ve akademisyenlerin anket ve görüşme yanıtlarına ilişkin bulgular tablolaştırılarak sıralanmıştır.

1. Öğretmen adaylarının matematik kavramına ilişkin metaforları nelerdir?

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Matematik deyince aklınıza gelen olumlu ve olumsuz 3 kavram ya da sözcük nedir? Lütfen nedenleriyle yazınız.” sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 1. Öğretmen adaylarının matematik dersi metaforları (n=26)

Matematiğin anlamı	(f)
Kaygı durumları	18
Başarı(sız)	5
Umutsuzluk	5
İşlem (hatası)	4
Düşük not/kalma	2
Sınav	2
Kişisel tutum	13
Karmaşa/karışık	6
Sıkıcı	5
İşkence	2
Matematiğin özellikleri	9
Sayılar	5
Matematik konuları (fonksiyon, denklem, trigonometri, integral, geometri, problem)	4
Dış faktörler	3
Çevre	1
Öğretmen	2
Toplam	43

Yukarıdaki tablo sonuçlarından da görüleceği üzere katılımcılar ağırlıklı olarak matematik dendiğinde kaygı oluşturan durumları ifade etmişlerdir. Dolayısıyla sınav, sınav kaygısı, düşük not alma ya da dersten kalma gibi durumlar matematik dendiğinde öğretmen adaylarının zihninde beliren kavramlar olmaktadır. Matematiğin karmaşık, sıkıcı ve işkence gibi olduğuna dair olumsuz söy-

lemler belirten 13 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların kişisel tutumunun da matematiğe bakış açılarında etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 1'e göre adayların matematiğin özelliklerine ilişkin kavramlar ve ifadeleri yazdıkları da görülmektedir. Matematik dendiğinde öğretmen adaylarının genel olarak zorlandıkları ya da ilgi duymadıkları matematik konularını düşündüğü söylenebilir.

Ö9'un (Öğrenci 9) yanıtı

Mehmet Aslan Hocam Hakan Hoca Çevre

Bu kavramları yazmamın nedeni;

Çevre yazmamın sebebi; küçüklüğümden bu yana matematiğe karşı ön yargıyla yetişmiş olmam
Hakan Hoca yazmamın sebebi; Ortaokullarda matematik hocamın dersi monoton işleyişi ve
adeletsiz tutumları matematiği sumucyisini körükledi.
Mehmet Aslan Hocam; Liselerde akademik başarıyı desteklemek amacıyla ders aldığım hocam.

Ö13'ün yanıtı

..... ZEKA YKS Formül

Bu kavramları yazmamın nedeni;

Matematikte başarılı olanların daha zeki olduğu algısı ve üniversite
sınavında yüksek puan almaları ve en iyi üniversitelere gitmeleri
nedeniyle yazdım. Matematik öğrenirken hep formül ezberlediğimiz için
yazdım.

Ö15'in yanıtı

Bu kavramları yazmamın nedeni;

Sabır = Olacak diye diye verdiğimiz sonsuz uğraşlara evlilikle bir sabır
gerekirdi.
Zorluk = Soruyu görmek için iyi soruya dayanmak için kendine iyi zorlukta
mücadele eteler verdim. Zorlanma kelimesinin duygusal tarafı budur.
Kırgınlık = Uğraşmanın boşa gitmesi ve bunun sonki her daldaki olacağımız hissi
düşünce ve bir zaman sonra her seve kırıklık besletti.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere öğretmen adayları matematik den-
diğinde uğraş vermek, zorlanmak gibi kavramlara vurgu yapan açıklamalarda
bulunmuşlardır. Ayrıca çevre baskısı ile ilgili görüşler hem öğretmenleri hem
toplumu içeren ifadelerden oluşmaktadır. Katılımcılar bu soru aracılığıyla eği-
tim sistemine dair açıklamalarda da bulunmuşlardır. Ö15'in yanıtı, toplumsal
baskı ve beklentiler ile ezberci eğitimin aynı noktada birleşmesine ve buradan
ortaya çıkan olumsuz tutumlara vurgu yapmaktadır.

2. Öğretmen adaylarının matematik kaygısı yaşama sebepleri nelerdir?

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Geçmişte ya da günümüzde matematik kaygısına sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Bu kaygının sebepleri sizce neler olabilir?” sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerden ilk olarak matematik kaygısına sahip olma durumlarını cevaplandırması istenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların hemen hemen hepsi geçmişte ya da günümüzde matematik kaygısı yaşadığını belirtmiştir. Yalnızca 1 öğretmen adayı matematik kaygısı yaşamadığını, okuduğu bölümde buna ihtiyacı olmadığı için herhangi bir kaygı da duymadığını belirtmiştir. Katılımcıların kaygılarının sebepleri Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının matematik kaygısı sebepleri (n=26)

Matematik kaygısı sebepleri	(f)
Tutumla ilişkin nedenler	10
Yapamamak ya da yapamadığına inanmak	8
Yeterince çaba göstermemek	3
Ön yargı	2
Dış çevreye ilişkin nedenler	8
Öğretmenin yaklaşımı	3
Matematik dersinin insanlar tarafından çok büyütülmesi	3
Alınan matematik eğitiminin yetersiz olması	1
Matematikte hata yapanların zekâsında problem varmış gibi gösterilmesi	1
Matematiğe ilişkin nedenler	7
Matematiği yapmak zorunda kalmak	5
Matematik zor olması	2
Sınava ilişkin nedenler	5
Sınavlarda başarısız olmak	3
Sınav olması	2
Toplam	30

Tablo 2’ye göre öğretmen adaylarının matematiğe karşı tutumlarından dolayı kaygı duydukları görülmektedir. Matematiği yapamamak ya da yapamayaacağına inanmak ve ön yargılı olmak katılımcıların matematik kaygısı yaşadığını göstermektedir. Ayrıca katılımcılar diğer insanların tepkileri sebebiyle matematiğe kaygı duyduklarını ifade etmişlerdir. Matematiği anlatan öğretmenlerin negatif yaklaşımları, çevredeki insanların matematiği her şeyin temeli olarak

görmesi ve başarı beklentisine girmesi de katılımcılarda matematik kaygısı oluşturmaktadır. Matematiği yapmak zorunda kalmanın yanında zor bir ders olarak görülmesi de adaylarda kaygı oluşumuna sebep olmaktadır. Son olarak matematik sınavlarında başarısız olmak ve hatta sınav olmak öğretmen adaylarında kaygı oluşturabilmektedir.

Ö2'nin yanıtı

1. Sınıftan itibaren bu kaygım var. Yapamadığım işin başarısızlık korkusu taşıyorum. Liseden sonra Üniversitede bu derse girmemek için elimden geleni yapıp sözel bölüm seçtim. Ama matematik hayatın bir gerçeği ve sınırlım sürekli karşıma çıkıyor. Çıkmaya da devam edeceğim. Çok kaygılanıyorum ya bir bence hata yaparsam

Ö7'nin yanıtı

Evet sahip tim çünkü matematik bilmeyen yapamayan en ufak bir hata yapan kişilerin zekasında problem varmış gibi gösterilmesi onlarla dalga geçilmesi

Ö12'nin yanıtı

Lise de sınav kaygım olduğundan dolayı kaygılanıyordum. Ama hocamın davranışları ve ayrımcılıkları tamamen matematikten uzaklaştırdı hatta eşit ayrımlarla sözel bölüme geçiş yaptım.

Ö15'in yanıtı

Neçünste ya da günümüzde Matematik kaygısına sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Bu kaygının sebepleri sizce neler olabilir? Lütfen detaylarıyla yazınız.

Evet tabii ki matematik kaygısına sahiptim hatta üniversite sınavına hazırlanırken kazandığımda hiç değilse dört sene matematik çalışmayacağımı diye kendimi motive ediyordum. Hangi ödev verilirse verilsin matematikten ödev verilmesin istiyordum, o dersin olduğu gün mutsuz başlıyordum ders boşuna ditiyordum gibi hissedip başka ders çalışmak istiyordum.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere öğretmen adayları matematiği yapmadığından ya da yapamadığına inandığından matematiği yapmak zorunda kalmaktan bu derse ilişkin kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Eğitim sistemimizin vazgeçilmez sınavlar sebebiyle öğrencilerin hemen her aşamada ve sınavda matematik sorularına tabi tutulması öğrenciler üzerinde bir baskı ve kaygı oluşturduğu yukarıdaki örneklerden de anlaşılmaktadır.

Öğretmen adayları ayrıca dış faktörlerin sebep olduğu nedenler dolayısıyla da matematiğe kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Ö7'nin verdiği yanıt göz önünde bulundurulduğunda toplum tarafından da kişilerden beklenen matematik başarısı/başarısızlığı da öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin davranışı ve dersi aktarış biçimi de adayların bu derse ilişkin kaygı duymasını tetikler niteliktedir diyebiliriz.

3. Öğretmen adaylarına göre herkes matematik öğrenebilir mi?

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Size göre herkes matematik öğrenebilir mi? Kişisel görüşünüzü yazınız.” sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir. İsteyen herkes matematiği öğrenebilir diyenler *evet*, herkes matematiği öğrenemez, herkesin matematik zekâsı ya da yeteneği yoktur diyenler *hayır*, herkes matematiği biraz öğrenebilir ya da temel düzeyde matematiği herkes öğrenebilir diyenler ise *kısmen* kategorisinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarına göre herkesin matematik öğrenebilmesi durumu (n=26)

İfadeler	(f)
Evet	12
Hayır	7
Kısmen	7
Toplam	26

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu herkes matematiği öğrenebilir görüşünü ifade etmiştir. 7 öğretmen adayı herkesin matematik öğrenemeyeceğini, kalan 7 öğretmen adayı ise temel düzeyde matematiği herkesin öğrenebileceğini ifade etmiştir.

Ö2'nin yanıtı

3. Size göre herkes matematik öğrenebilir mi? Kişisel görüşünüzü yazınız.

Belki. Ama bunun için sayısal zekaya iyice eğitilmesi lazım. Benim için bu artık çok zor.

Ö13'ün yanıtı

3. Size göre herkes matematik öğrenebilir mi? Kişisel görüşünüzü yazınız.

Aslında iyi bir eğitim (uygulamalı eğitim) ile öğrenilebilir. Eğitim, çaba ve inanç ile matematik öğrenilebilir. Ancak bir kere tahtaya kalktığım ve soruyu çözemediğim için matematik öğreneceğime kimsenin inancı kalmadı ve ben de çabalamayı bıraktım.

Ö19'un yanıtı

Herkes belirli bir seviyede matematik öğrenebilir. Ama üst seviye için iyi bir temel lazım. Bu temeli de oluşturamıyorduk için üst seviyeye geçemekte zorlanıyoruz.

Ö23'ün yanıtı

3. Size göre herkes matematik öğrenebilir mi? Kişisel görüşünüzü yazınız.

Öğrenemez çünkü matematik biraz doğuştan gelen bir yetektir.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere öğretmen adayları iyi ve uygun bir eğitime vurgu yapmışlardır. Herkesin matematik öğrenebileceğini savunan adaylar bireye özgü ve başarılı bir eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Ö13). Bunun yanında herkesin matematiği öğrenemeyeceğini, matematiğin bir yetenek işi olduğunu, belirli bir zekâ seviyesi gerektirdiğini düşünen katılımcılar da bulunmaktadır (Ö2 ve Ö23). Ayrıca kimi katılımcılar da günlük hayatta kullanabileceği ya da dört işlemi bilecek kadar bilinmesinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

4. Öğretmen adayları en çok hangi matematik konularında zorlanır?

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Hangi matematik konularında zorlanırs(d)ınız?” sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının en çok zorlandığı matematik konuları (n=26)

Konular	(f)
Hepsi (4 işlem hariç)	6
Problemler	6
Türev&İntegral	6
Geometri konuları	5
Trigonometri	4
Denklemler	3
Zihinden işlem gerektiren tüm konular	3
Olasılık	2
Obeb-okek	2
Fonksiyon	2
Toplam	39

Tablo 4'e göre öğretmen adayları en çok problemler, türev, integral ve dört işlem hariç diğer tüm matematik konularında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Beş öğretmen adayı geometri öğrenme alanındaki konularda, dört öğretmen trigonometri konusunda zorlandığını belirtmiştir.

Öğretmen adayları ayrıca denklemler, zihinden işlem gerektiren konular, olasılık, obeb-okek ve fonksiyonlar konularında zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Ö7'nin yanıtı

4.Hangi Matematik konularında zorlanırs(d)ınız? Niçin? Lütfen detaylarıyla yazınız.

Birden fazla işlem gerektiren matematik konularından veya harf ile sayıların ortak kullanıldığı konularda zorlandım ama ben kesinlikle dörtü çözümlerim alanadığı-
mı düşündüğüm için zorlandığımı biliyorum bize biraz özen gösterilseydi belki yapabilirdim.

Ö12nin yanıtı

4.Hangi Matematik konularında zorlanırs(d)ınız? Niçin? Lütfen detaylarıyla yazınız.

İntegral, türev gibi konularda zorlandım çünkü o konuların mantığını hiç anlayamadım. İleride hayatımda herhangi bir işlevleri olacağını da düşünmüyorum. Bu tamamen sistemde gereksiz müfredattır.

Ö18'in yanıtı

Yorumu dayalı mantık yürütülmesi gereken sorularda zorlanırdım. Çünkü güzel derslerde başarılı olmamın en büyük sebebi olduğumu hemen kavramış olmam. Fakat matematikte sayılar ve cümleler arasındaki bağlantı bir türlü kurmayı başaramadım.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere öğretmen adaylarının bazı matematik konularında çok zorlanmasının sebepleri vardır. Öğretmen adayları bazı konuları gereksiz gördüğünden öğretilen konuların ezberci yöntemle üzerinden geçilmesinden yani özünün ve mantığının kavratılmamasından ve temelinde matematik eğitiminin etkili bir şekilde verilmemesinden kaynaklı olarak bazı konularda çok zorlandıklarını belirtmişlerdir.

5. Öğretmen adaylarına göre bir bilim dalı olarak matematik yaşamın neresindedir?

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Size göre bir bilim dalı olarak matematik yaşamın neresindedir?” sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 5. Matematiğin yaşamdaki yeri (n=26)


Matematiğin yaşamdaki yeri	(f)
Her yerde ve her durumda gereklidir.	9
Günlük hayatımızda her yerdedir.	8
Temel matematik gerekli ancak ileri matematik gereksizdir.	6
Hiçbir durumda gerekli değil.	3
Toplam	26

Tablo 5'e göre öğretmen adayları çoğunlukla matematiğin her yerde ve her durumda gerekli olduğunu, günlük hayatımızda önemli bir yeri olduğunu ifade etmişlerdir. 6 katılımcı temel yani dört işlem gerektiren matematiğin çok gerekli olduğunu ancak ileri düzey matematik bilmenin bir faydası olmayacağı yönünde görüş bildirmiştir. 3 katılımcıya göre ise matematik hiçbir durumda gerekli değildir.

Ö9'un yanıtı

Matematik bir ağacın yapağında, arının gettiğinde, arabanın tekerlerinde, bir evin çatısında. Kısacası bir göz masefesi uroğimında bulunan birçok şeye.

Ö5'in yanıtı

5. Size göre bir bilim dalı olarak matematik yaşamın neresindedir? Yaşamınızdan örnekler vererek yazınız. 

Kabul etmek gerekirse matematik ilkel zamanlardan bugüne her yerde. Sonuçta şilinde bile bir ölçü söz konusudur (hece ölçüsü). Basit veya zor matematiğin varlığını her yerde hissedebiliriz.

Ö11'in yanıtı

Matematik hayatın her yerinde vardır bence. En basit şekilde bakıldığında etmek dükten bile matematiği kullanırız. Alışverişlerimizde kullanırız. Daha sonra çalıştığımız sektörlere göre iş hayatımızda kullanırız. Kısacası hayatımızın her yerinde ve onada kullanırız.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere öğretmen adayları matematiğin her zaman var olduğunu ve günlük hayatımız için önemli olduğunu vurgular nitelikte yanıtlar vermiştir. Her yerde ve her durumda gerekli olduğunu düşünen katılımcılar ile günlük hayatımızın bir parçası olduğunu düşünen katılımcıların sayısının hemen hemen eşit olduğu ve verilen yanıtların da benzer olduğu dikkat çekici olmuştur.

6. “Matematik bilenler yaşamda daha başarılı olur görüşüne katılırmısınız?” düşüncelerinizi açıklayınız.

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Matematik bilenler yaşamda daha başarılı olur görüşüne katılırmısınız?” sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir. Matematiği iyi olan bireylerin yaşamlarında daha başarılı olduklarını düşünen adayların görüşleri *evet*, matematiği bilmek ile başarı arasında bir ilişki olmadığını düşünen adayların görüşleri *hayır*, matematiği iyi olan bireylerin kötü olanlardan bir adım daha öne çıkabildiğini ve daha başarılı olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu düşünen adayların görüşleri ise *kısmen* kategorisinde değerlendirilmiştir.

Tablo 6. Matematik bilenlerin yaşamdaki başarısı (n=26)

Matematik bilenler daha başarılı mıdır?	(f)
Hayır	17
Evet	5
Kısmen	4
Toplam	26

Tablo 6'ya göre öğretmen adayları matematik bilenlerin yaşamda daha başarılı olabileceği görüşüne katılmamaktadır. Kısmen daha başarılı olabileceğini düşünen katılımcılar ile daha başarılı olabileceğini düşünen katılımcıların sayısı ise hemen hemen aynıdır.

Ö15'in yanıtı

Başarının matematikle ölçüldüğü bir dönemde maalesef ama bunun tamamen yanlış bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Kuşlar uçarken balıklar yüzerken başarısız değildir.

Ö19'un yanıtı

Hayır katılmıyorum. Çünkü bir sıra başarılı edebiyatçı, filozof matematik bilmeden başarılı bir hayat sürmüşlerdir. Ülkemizde matematik bir başarı ölçütü olarak kullanılıyor. Bu yüzde matematik yapabilir insanlara zeki, yapamayanların aptal olduğu düşünülüyor.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere matematik bilenlerin hayatta daha başarılı olmadığını ancak bu durumun dayatıldığını destekler nitelikte yanıt veren katılımcılar bulunmaktadır. Bunun yanında katılımcılar matematik bilmenin hayattaki tek başarı olmadığını, iyi matematik bilgisine sahip olmadan da başarılı olunabileceğini de savunmuşlardır (Ö19).

7. Matematik denilince öğretmen adaylarının oluşan, duygu ve düşünceleri anlatan resimler

Ölçme aracında yer alan sorular dışında öğretmen adaylarından matematiğin onlarda oluşturduğu duygu ve düşünceleri yansıtan bir resim çizmeleri istenmiştir. Aşağıda bazı örnekler sunulmuştur.

Ö22'nin yanıtı

7. Matematik kavramı zihninizde neleri oluşturur? Lütfen bana matematiğin resmini çiziniz.

1	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	52		
2																				51	
3	↙		≥																	50	
4	=		√																	49	
5	+		≡																	48	
6	-		/																	47	
7	.		X																	46	
8	:		÷																	45	
9																				44	
10	π																			43	
11	<																			42	
12	>																			41	
13	≤																			40	
14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	39	
																					38
																					37
																					36
																					35
																					34

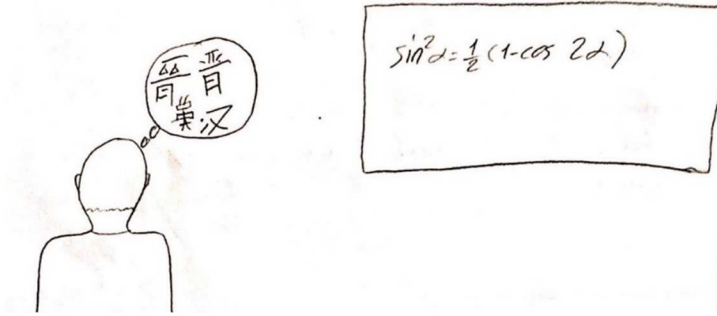
Handwritten mathematical symbols and calculations:

- $6-4=2$
- $12-8=4$
- $6-8=(-2)$
- 4×2
- $4:2 \Rightarrow$ TÜREV
- \Rightarrow LİMİT
- \Rightarrow İNTEGRAL
- $[(-4) \cdot (-2)] : 4$
- $12 : 4 + 2 - 2 - 1$

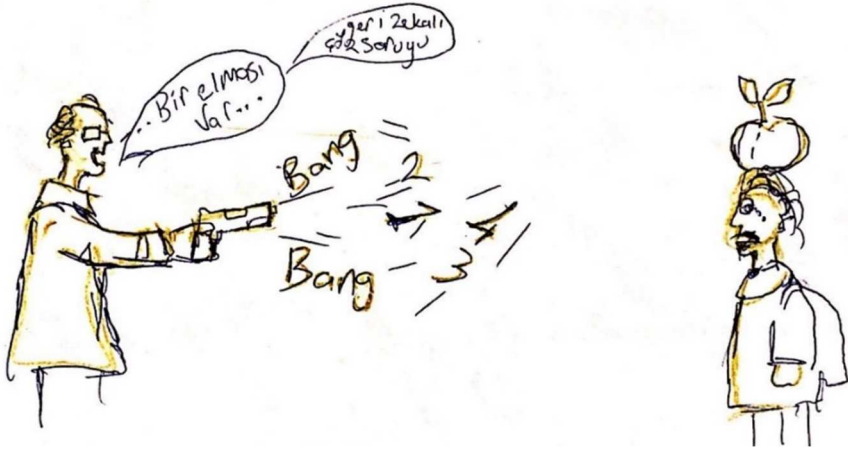
Ö13'ün yanıtı



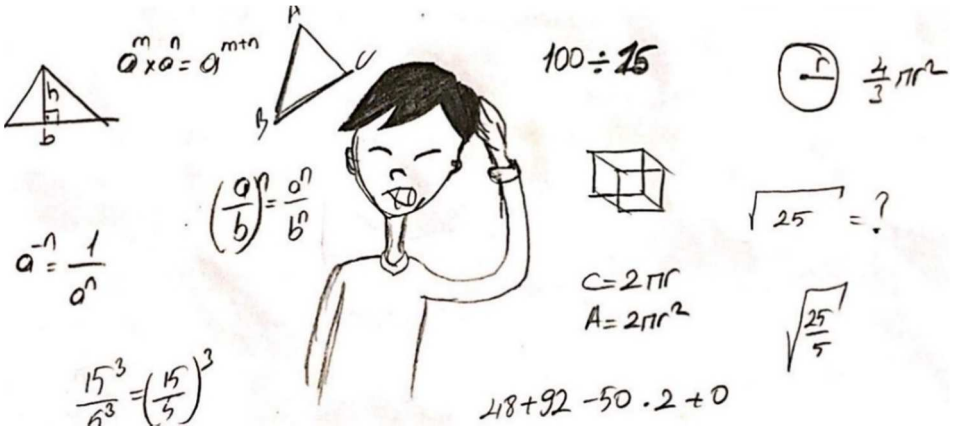
Ö14'ün yanıtı:



Ö15'in yanıtı:



Ö11'in yanıtı 26:



8. Akademisyenlere göre öğretmen adaylarının matematik kaygısının sebepleri nelerdir?

Akademisyenlere yöneltilen “Size göre öğrencilerin bir bölümünde matematik kaygısı var mıdır? Varsa nedenleri nelerdir?” sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında matematiğin soyut olması, toplumda zor kabul edilen bir ders olması, öğrenilmiş çaresizlik durumunun hâkim olması, disiplinli çalışma gerektirmesi, sınav ve gelecek kaygısı gibi sebeplerden dolayı öğretmen adayları matematik dersiyle ilgili kaygı duymaktadır.

A1: “Öğretmen adayları çoğunlukla matematiği nasıl öğreteceğine dair kaygı yaşıyor. Konuya hâkim olsa bile bunu öğretebilme, aktarabilme konusunda müthiş kaygı duyuyorlar. Ayrıca eğitim süresince öğrencilerin seviyesine inip konuyu anlaşılır hâle getirememek de bizlerin ayıbı.”

A3: “Matematik ardışık ve yığılmalı bir disiplindir. Konular ise zincirin halkaları gibi birbirine bağlıdır dolayısıyla öğrencilerin disiplinli bir şekilde çalışması gerekir. Öğrenciler kısa sürede az bir çalışma ile büyük başarı bekliyorlar. Ama matematik böyle bir bilim değil. Bunun sonucunda da matematiği asla yapamayacağına inanıyor ve kaygı duymaya başlıyorlar.”

9. Akademisyenlere göre bir öğrencideki matematik kaygısının bütünüyle ortadan kaldırılması olanaklı mıdır?

Akademisyenlere yöneltilen “Size göre bir öğrencideki matematik kaygısının bütünüyle ortadan kaldırılması olanaklı mıdır?” sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında farklı bakış açıları mevcuttur. Ancak çoğunlukla akademisyenler kaygı durumunun tamamen ortadan kalkmasının olanaksız olduğu düşüncesine sahiptir.

A1: “Neden olmasın! Kişi matematiği anladıkça kendisini daha da güvende hisseder ve kaygı ortadan kaybolur. Bu konuda öğretmenlerin ya da biz akademisyenlerin öğrencilere güvenmesi ve destek olması bence çok önemli. Ancak bu şekilde kaygıyı azaltabiliriz.”

A3: “Kaygının bütünüyle ortadan kalkacağını düşünmüyorum. Matematik kaygısının oluşmasında birçok paydaşın etkisi vardır. Bunlar; öğretmenler, ders kitapları, öğretim programları, merkezî sınavlardaki matematik dersinin rolü, aile vb. Dolayısıyla matematik kaygısını ortadan kaldırmak için bu paydaşların hepsinin etkisi olumlu olmalıdır. Birinin olumsuz etkisi kaygının bütünüyle ortadan kalkmasını engeller.”

A4: “Kaygı her zaman kötü sonuçlar doğurmaz. Bireyin kendini geliştirmesi/mesleki gelişimini sürdürmesi noktasında zaman zaman harekete geçiren güçtür.Ancak kesin konuşmak faydasız, bir ilaç etki gösterdi diye o kişinin bir daha hastalığa yakalanmayacağını garanti etmez.”

10. Size göre son dönemdeki matematik öğretim programlarındaki değişimler ve matematik öğretimindeki gelişmeler bu sorunu azaltabildi mi?

Akademisyenlere yöneltilen “Size göre son dönemdeki matematik öğretim programlarındaki değişimler ve matematik öğretimindeki gelişmeler bu sorunu azaltabildi mi?” sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında farklı görüşler olduğu dikkat çekmiştir.

A4: “Programdaki değişiklikler kaygı durumunu azaltmaz ya da tek başına yeterli olmaz. Ancak matematiği gerçek yaşama uygun hâle getirmek, alternatif öğretim yöntemleri kullanmak, somutluk kazandırmak ve kavramsal anlamaya olanak sağlamak gibi durumlar matematiği anlaşılır kılabilirdiğinden belki kaygıyı da azaltabilir.”

A2: “Özellikle eğitim fakültesinde yani geleceğin öğretmenlerine anlatılan matematik derslerinin kavramsal olması ve aktif öğretim temelli olması matematiğin anlaşılmasını kolaylaştırabilirdiğinden kaygıyı azaltır.”

A3: “En son güncellenen programda her bir öğrenme alanına ilişkin öğretim derslerinin yer alması, teknoloji odaklı derslerin bulunması öğretim programının teknoloji kullanımı ve teknolojinin eğitim uygulamalarında yer alması üzerinde durmaktadır. Bu kapsamda ele aldığımızda evet bu sorunu azaltabilir. Öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin sağlam bir alan/içerik bilgisi kazanmadan bu bilgilerin diğer kavramlarla ilişkilendirilmeleri, öğretimde örnek olan ve olmayan durumların verilmesi gibi birçok uygulamayı sekteye uğratacak veya sorunlu olmasına yol açacaktır. Meydana gelen gelişmeler her ne kadar bu sorun için önemli olsa da alan derslerindeki niceliksel azalma bu iyileştirmeyi maksimum düzeye çıkarmamaktadır.”

11. Matematik kaygısına/korkusuna ilişkin akademisyenlerin öğrencisiyle yaşadığı anılara örnekler

A1: “Öğrencim mikroöğretim yaparken kavramı tam olarak açıklamadan ve sınıfın öğrenip öğrenmediğini sorgulamadan dersi bitirmeye karar verdi. Sunum sırasında gergin bir hâli vardı. Arada onunla beraber odama geçtik ve modunun neden düşük olduğunu sorduğumda ben öğretmen olamayacağım

sanırım dedi ve ağlamaya başladı. Oysa bir önceki hafta ders planının üzerinden geçmiştik ve ders akışında ya da uygulayacağı etkinlikte ciddi bir sorun gözükmemekteydi. Fakat ders sırasında anlatım yaparken daha önceki hazırlığını yansıtamadı. Neden bu düşüncede olduğunu sorduğumda öğrencilere yetemeyeceği hissi, içeriği uygun bağlamda sunamayacağına ilişkin inancı ağır basmaktaydı. Bu hafta ders planının ve uygulayacağı etkinliğin üzerinden ikimiz özel olarak geçtik. Aksama durumuna ilişkin alternatif etkinliğimizi ve öğrencilerin dikkatini derse odaklayabileceğimiz soruları oluşturduk. Sınıfta heyecan yapması veya olumsuzluk hissetmesi durumunda neler yapılabileceği üzerine konuştuk. Her ne kadar kendine güven noktasında daha olumlu hissettiğini söylese de haftaya ne değiştiğini daha net göreceğiz.”

A2: “Üniversite giriş sınavına hazırlanan bir öğrencim vardı. Bu öğrenci Matematik 2 (limit, türev, integral vb. konuların yer aldığı bölüm) testi sorularını çözmek için hiç çaba göstermiyordu. Bir önceki yıl girdiği ÖSS’de de bu bölümde yer alan soruları hiç çözemediğini söylüyordu. Bu konulara ait soruların zor olmadığını, çalışırsa yapabileceği yönünde telkinlerde bulunmaya başladım. Dersi anlatırken konu ile ilgili ilk soruları ben çözüyordum. Takip eden ikinci ve üçüncü örneklerde, kendi çözdüğüm örnekteki sadece sayısal değerleri değiştirerek bu öğrenciye çözdürdüm. Bu durum birkaç ay devam etti. Öğrencinin kendine olan güveni arttıktan sonra daha zor (üst düzey muhakeme gerektiren) soruları çözmeye başladı... O yıl girdiği sınavda, cevapladığı 21 sorudan 15’ini doğru yapmıştı.”

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen birinci sonuca göre öğretmen adayları ağırlıklı olarak matematik dendiğinde kaygı oluşturan ve kişisel tutumlarına ilişkin durumları belirtmişlerdir. Çoğunlukla karmaşa/karışıklık, umutsuzluk, sayılar, sıkıcı olması, sınav, sınav kaygısı, düşük not alma ya da dersten kalma gibi durumlar matematik dendiğinde öğretmen adaylarının zihninde beliren kavramlar olmaktadır. Hoşşirin Elmas (2010) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin genel olarak ortalamanın altında olduğu; Bekdemir’in (2007) matematik öğretmeni adaylarındaki matematik kaygısının nedenlerinin araştırıldığı çalışmasında öğretmen adaylarının matematik kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bal İncebacak ve Ersoy (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adayları matematik dersinin karışık olduğunu, işlemlerin stres ve kaygı

oluşturduğunu ve sıkıcı bir ders olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen ikinci sonuca göre öğretmen adayları matematik kaygı sebeplerini matematiği yapmak zorunda kalmak, yapamamak ya da yapamadığına inanmak, öğretmenlerin negatif yaklaşımları, çevredeki insanların matematiği her şeyin temeli olarak görmesi ve başarı beklentisine girmesi, sınavla ilişkin tutumlar olarak belirtmişlerdir. Eğitimde değerlendirme sistemi olan sınavlar sebebiyle öğrencilerin hemen hemen aşamada ve sınavda matematik sorularına tabi tutulması onlar üzerinde bir baskı ve kaygı oluşturduğu söylenmiştir. Bal İncebacak ve Ersoy (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adayları matematik korkusunun temelini genelde ilkokul yıllarında edinilmiş yaşantıların, öğretmenlerin ezbere dayalı sorulara yer verilmesinin ve gerçek hayat problemlerinden uzak eğitim yapılmasının matematik kaygısı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Oakley (1999) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise ilkokulda cesaretlendirilmeyen öğretmen adayları zamanla sınıf içinde kendilerini dışladıkları, matematik dersinden soğudukları, soru sormaya çekindiklerini ve dersten koptuklarını belirtmişlerdir. Bekdemir (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin davranışlarının öğrencilerin matematiğe olan ilgisini etkilediğini ve öğretmen-öğrenci arasındaki olumsuz bir tecrübenin etkisinin ağır ve uzun süreli olduğu; Gresham (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen tutumu ile öğrencilerin matematiğe karşı tutumu arasında ilişkisi olduğu; Plaisance (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda matematikteki problemlerin gerçek yaşamla ilişkili olmaması, öğretmenin eğlenceli anlatım yapmaması, öğretmenin tutumu ve öğrencilerin güven eksikliği sonucunda kaygı duyduğu; Clark (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda derslerde gerçek dünya ile ilişki kurulmaması, öğrenme sürecinde yaşanan olumsuzluklar ve öğretmenin tutumunun öğrencilerde kaygı oluşturduğu belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen üçüncü sonuca göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu herkes matematiği öğrenebilir ya da temel düzeyde matematik yapabilir görüşünü ifade etmiştir. Bunun için de bireye özgü ve başarılı bir eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Herkesin matematiği öğrenemeyeceğini, matematiğin bir yetenek işi olduğunu, belirli bir zekâ seviyesi gerektirdiğini düşünen katılımcılar da bulunmaktadır (Kaya, Özdemir ve Utkun, 2013).

Araştırmada elde edilen dördüncü sonuca göre öğretmen adayları en çok problemler, türev, integral, olasılık ve dört işlem hariç diğer tüm matematik konularında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları aldıkları eğitimin yetersiz olmasından, bazı konuları gereksiz gördüğünden, öğretilen konula-

rın ezberci yöntemle üzerinden geçilmesinden yani özünün ve mantığının kavratılmamasından ve temelinde matematik eğitiminin etkili bir şekilde verilmemesinden kaynaklı olarak bazı konularda çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. Gürbüz ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının olasılık, integral ve türev konuları başta olmak üzere matematik 2 alanındaki hemen hemen her konuda zorlandıkları; Evirgen ve Yıldız İkikardeş (2019) tarafından yapılan araştırmada ortaokul düzeyindeki öğrencilerin en çok problem konusunda zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada elde edilen beşinci sonuca göre öğretmen adayları çoğunlukla matematiğin her yerde ve her durumda gerekli olduğunu, günlük hayatımızda önemli bir yeri olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar temel yani dört işlem gerektiren matematiğin çok gerekli olduğunu ancak ileri düzey matematik bilmenin bir faydası olmayacağı yönünde görüş bildirmiştir. Az bir katılımcıya göre ise matematik hiçbir durumda gerekli değildir. Sonuç olarak adayların matematik kaygısı duyması, matematiğin gerekli ve önemli olma durumunu etkilememektedir.

Araştırmada elde edilen altıncı sonuca göre matematik bilenlerin yaşamda daha başarılı olabileceği görüşüne katılmamaktadır. Kısmen daha başarılı olabileceğini düşünen katılımcılar ile daha başarılı olabileceğini düşünen katılımcıların sayısı ise hemen hemen aynıdır. Matematik bilenlerin hayatta daha başarılı olmadığını ancak bu durumun dayatıldığını destekler nitelikte yanıtlar veren katılımcılar bulunmaktadır. Bunun yanında iyi matematik bilgisinin kişilerin analitik düşünme, problem çözme gibi süreçlerde daha başarılı olduğuna dair araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Dewey, 2007; Sternberg, 1997).

Araştırmada öğretmen adaylarından son olarak matematik konusundaki duygu ve düşüncelerine vurgu yapan resimler çizmeleri istenmiştir. Çizilen resimler incelendiğinde genel olarak karmaşa, hayal kırıklığı, aşağılanma ve çözüm bulamama kavramları ortaya çıkmıştır. Araştırmada belirlenen örneklem grubunun matematiğe kaygı duyan kitleden oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda bu sonuçların şaşırtmadığı görülmektedir. Ancak adayların kaygı oluşturmadaki en önemli sebeplerin çevre baskısı ve öğretmen figürü olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılara göre bu sonuçlar, eğitimcilerin bir kişinin eğitim hayatında sanıldığından çok daha fazla etkisinin olabildiğini göstermektedir.

Araştırmada akademisyenlerin görüşlerine yer verilen bölüm ile ilgili olarak şunlar söylenebilir; matematiğin soyut olması, toplumda zor kabul edilen bir ders olması, öğrenilmiş çaresizlik durumunun hâkim olması, disiplinli çalışma

gerektirmesi, sınav ve gelecek kaygısı gibi sebeplerden dolayı öğretmen adayları matematik dersine kaygı duymaktadır. Akademisyenler, bilgi ve tecrübelerine dayanarak kaygı durumunun tamamen ortadan kalkmasının olanaklı olmadığı düşüncesine sahiptir. Ancak son dönemdeki matematik öğretim programlarında yapılan değişimler ve matematik öğretimindeki gelişmeler bu sorunu azaltabilir. Bunun için ise sorumluluğu yalnızca programa ya da müfredata değil, eğitimcilere de ailelere de ve hatta öğrencilere de yüklemek gerekmektedir.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin azaltılması için lisans eğitimleri boyunca matematik dersine ilişkin yalnızca bilişsel değil, duyuşsal olarak da katkı sağlayacak konu ve etkinliklere ağırlık verilmesi, etkili bir matematik öğretebilmek için önce öğrenmek gerektiği düşünüldüğünde matematik öğretimi derslerinde özel öğretim yöntemlerinin öğretim sürecine katılması ve ileride yapılacak araştırmalar için yalnızca sınıf öğretmenliği değil, her bir öğretmenlik alanının ayrı ayrı ve derinlemesine incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: kaygı ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, (89-107).
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2007). Matematik öğretmeni adaylarının benimsedikleri öğretmen modeline ilişkin bazı ipuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 22-31.
- Bal İncebacak, B. ve Ersoy, E. (2016). Matematik neden beni kaygılandırır? *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(2)1-15.
- Baloglu, M. (2001). Matematik korkusunu yenmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 59-76.
- Bekdemir, M. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarındaki matematik kaygısının nedenleri ve azaltılması için öneriler (Erzincan Eğitim Fakültesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 131-144.
- Birgin, O., Baloğlu, M., Çatlıoğlu, H. ve Gürbüz, R. (2010). An investigation of mathematics anxiety among sixth through eighth grade students in Turkey. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 654-658. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.006>
- Clark, M. (2013). *Teaching the math anxious female student: Teacher beliefs about math anxiety and strategies to help female students in all-girls schools*. (The degree of master of teaching). The Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education (OISE), University of Toronto, Canada.

- Evirgen, O. ve Yıldız İkikardeş, N. (2019). 7. sınıf matematik dersinde zorlanılan konulara ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *BAUN Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 416-435.
- Gresham, G. (2010). A study exploring exceptional education pre-service teachers' mathematics anxiety. *IUMPST: The Journal*, 4(2), 1-14.
- Gürbüz, R., Toprak, Z., Yapıcı, H. ve Doğan, D. (2011). Ortaöğretim matematik müfredatında zor olarak algılanan konular ve bunların nedenleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10(4), 1311-1323.
- Hsieh, H. ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hoşşirin Elmas, S. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygıya neden olan faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Karakaş Türker, N. ve Turanlı, N. (2008). Matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 17-29.
- Karimi, A. ve Venkatesan S. (2009). Mathematics anxiety, mathematics performance and academic hardiness in high school students. *International Journal of Science Education*, 1(1), 33-37.
- Kaya, Y. Özdemir, A. ve Utkun, E. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik başarısını etkileyen faktörler: öğrenci görüşleri bakımından. *Electronic Journal of Vocational Colleges*.
- Meece, J. L., Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (1990) Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1) ,60-70.
- Morgan, C. T. (1991). Psikolojiye Giriş. Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü Yayınları. No:1, 8.Baskı, Meteksan Ltd.: Ankara.
- Oakley, K. (1999). "Tracing The Roots of Mathematics Anxiety Through In-Depth Interviews With Preservice Elementary Teachers". www.findarticles.com. No:62839422, 22.08.2004.
- Peker, M. ve Ertekin, E. (2011). The relationship between mathematics teaching anxiety and mathematics anxiety. *The New Educational Review*, 23(1), 213-226.
- Plaisance, D. V. (2009). Mathematics anxiety of preservice elementary teachers after completing a problem solving course. *Louisiana Association of Teachers of Mathematics (LATM) Journal*, 5(1), http://www.lamath.org/journal/vol5no1/Math_Anxiety.pdf
- Richardson, F. C. ve Woolfolk, R. L. (1980). "Test anxiety: theory, research, and application". Mathematics Anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), Hillsdale, NJ: Erlbaum, 271-288.

- Sternberg, R. L. (1997). Thinking styles. New York: Cambridge University Press
- Üldeş, İ. (2005). *Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 251-268.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayıncılık. (10. Baskı).
- Yüksel Şahin, F. (2008). Mathematics Anxiety among 4th and 5th grade Turkish Elementary School Students. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(3), 179-192.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIĞIN YORDAYICISI OLARAK UMUT VE MİZAH YOLUYLA BAŞA ÇIKMA

M. Enes Kaya¹

Sümeyye Yücel²

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Üniversite öğrencilerinin hem üniversite döneminde hem de ilerideki yaşam dönemlerinde ihtiyaç duyabilecekleri beceriler olan psikolojik dayanıklılık ve onun yordayıcıları olabileceği düşünülen umut ve mizah yoluyla başa çıkma bu çalışmanın konusudur. Araştırmanın temel amacı; üniversite öğrencilerinin yaşamlarında önemli bir yere sahip olduğu düşünülen psikolojik dayanıklılıkta umut ve mizah yoluyla başa çıkmanın yordayıcılığını test etmektir.

Araştırma Yöntemi: Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemiyle seçilen, üniversitede lisans veya lisansüstü eğitime devam eden 222 kadın, 105 erkek olmak üzere toplam 327 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama araçları; Demografik Bilgi Formu, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği ve Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeğidir. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Umut ve mizah yoluyla başa çıkma ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre umut ve mizah yoluyla başa çıkmanın; psikolojik dayanıklılığı anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Umut ve mizah yoluyla başa çıkma, psikolojik dayanıklılıktaki toplam varyansın %32'sini açıklamaktadır. Literatürün sonuçları desteklediği görülmüş ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üniversite Öğrencileri, Umut, Mizah, Psikolojik Dayanıklılık

¹ Arş. Gör., Beykent Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, muhammeteneskaya@beykent.edu.tr

² Arş. Gör., İstanbul Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, sumeyye.yucel@okan.edu.tr

Giriş

Gençlerin erişkinliğe geçiş yılları olan üniversite döneminde hızlı ve önemli değişimler yaşanmaktadır. Üniversite öğrencileri; aileden ayrılma ve yeni arkadaş ortamına alışma, üniversite hayatına uyum sağlama gibi sosyal değişimlerin yanı sıra gelecek kaygısı, meslek seçimi gibi konularla da yüzleşirler (Özkan ve Yılmaz, 2010). Tüm bu değişimler gençleri ruhsal açıdan etkilediği gibi gençlerin ruhsal durumunun da üniversite yaşamını ve akademik başarıyı etkilediği bilinmektedir (Özdel ve diğerleri, 2002). Psikolojik dayanıklılık da üniversite öğrencilerinin ruhsal durumu açısından önemli bir yere sahiptir. Psikolojik dayanıklılık, çeşitli faktörlerden etkilenmekle birlikte kişinin psikolojik dayanıklılığı da üniversite hayatında önemli bir etkiye sahiptir (Güngörmüş ve diğerleri, 2015). Psikolojik dayanıklılık, stresli yaşam olaylarıyla etkili şekilde başa çıkmayı ifade eden ve ruh sağlığının önemli belirleyicilerinden biri olarak kabul edilen bir kavramdır (Aflakseir ve diğerleri, 2016). Psikolojik dayanıklılık içsel, koruyucu, uyum sağlayıcı bazı faktörleri içinde barındıran, bireyin kendini toparlama gücünün önemli bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Terzi, 2008).

Bireylerin umut düzeyi ve mizah kullanımı ise psikolojik dayanıklılıkla ilişkili içsel faktörler arasında gösterilmektedir (Çam ve Büyükbayram, 2017). Umut; bir kişinin çözüm yolları üretme, eylemleri başlatma ve devam ettirme kapasitesine olan inancı olarak tanımlanabilecek bilişsel bir yapıdır (Snyder ve diğerleri, 1996). Son dönemlerin önemli araştırma alanlarından biri olan pozitif psikolojide psikolojik sermaye kavramına sıklıkla yer verilmektedir. Psikolojik dayanıklılık ve umut ise psikolojik sermayenin dört bileşeninden ikisi olarak değerlendirilmiş ve aralarındaki yüksek ilişki ortaya konmuştur (Luthans ve diğerleri, 2004). Aynı zamanda bireylerin umut düzeyleri; öz saygıları, problem çözme kapasiteleri, iyimserlik ve olumlu duygulanımlarıyla da anlamlı şekilde ilişkilidir (Snyder ve diğerleri, 2002). Mizah da psikolojik dayanıklılıkla ilgili diğer bir faktördür. Mizahın literatürde çeşitli tanımları olmakla birlikte kişinin bilişsel uyumsuzluktan haz almasına sebep olan ve konuşma, yazı ya da imgeleme yoluyla aktarılabilen mesajlar olması şeklinde bir tanımlama yapılabilir (Oral, 2004). Kişilerin mizah anlayışı tek boyutta değerlendirilemeyecek bilişsel bir yapıdır; kişilik özelliklerini, davranış örüntülerini yansıtmaktadır (Martin ve diğerleri, 2003). Mizah kullanımı, günlük yaşam olayları ve stres faktörleriyle başa çıkma konusunda literatürde incelenmiş bir konudur. Yapılan araştırmalar, mizah kullanımıyla sorunlarla başa çıkma kapasitesi ve zorlu koşullara adaptasyon arasında pozitif korelasyon olduğunu ortaya koymuştur (Thorson ve diğer-

leri, 1997). Zorlayıcı yaşam şartlarıyla başa çıkmada önemli bir mekanizma olan psikolojik dayanıklılığın mizah kullanımıyla arasındaki güçlü ilişki de bu şekilde çalışmalarla yansıtılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin kişisel ve akademik hayatında önemli bir yere sahip olan psikolojik dayanıklılık kavramını daha iyi anlamak ve belirleyici faktörlerini tespit edip incelemek değerli bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Sürücü ve Bacanlı, 2010). Psikolojik dayanıklılıkla yakından ilişkili iki faktör olan umut ve mizah yoluyla başa çıkma konularını incelemek, her iki faktörün de psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisini araştırmak, üniversite öğrencilerine kapsayıcı bir bakış açısıyla yaklaşmak ve hem sosyal yaşam yeterliliklerini hem de akademik başarılarını arttırmak adına önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, “Üniversite öğrencilerinde umut düzeyi ve mizah yoluyla başa çıkmanın psikolojik dayanıklılık düzeylerine etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinde umut ve mizahın psikolojik dayanıklılık düzeyine etkisinin incelendiği bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinin yanında ilişkisel araştırmaların bir diğer amacı da yordayıcılığı test etmektir. İki değişken arasındaki ilişki yeterli düzeyde ise yordayıcı değişken adı verilen bağımsız değişkenin bilinen bir değerinden hareketle, bağımlı değişkenin değeri yordanabilir (Fraenkel ve Wallen, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemiyle seçilen, üniversitede lisans veya lisansüstü eğitime devam eden toplam 338 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeklerden elde edilen veriler sonucunda yanlış veya hatalı yanıt verdiği tespit edilen 11 öğrencinin formu çıkartılarak sonuçta 222 kadın, 105 erkek olmak üzere 327 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Örneklem, ulaşılabilirlik–elverişlilik ilkelerine göre seçilmiş olup Türkçe okuma–yazma yeterliliği ölçeği anlamaya ve yanıtlamaya uygun olan kişiler çalışmaya alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Demografik bilgi formu, bu araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda, araştırmaya katılan örneklemin cinsiyeti, algıladığı sosyoekonomik düzey, ebeveyn tutumları, profesyonel psikolojik yardım alma geçmişi gibi demografik özelliklerine ilişkin sorular bulunmaktadır.

Sürekli Umut Ölçeği: 15 ve üzeri yaştaki bireylerin sürekli umut düzeylerini ölçmek amacıyla Snyder ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlaması Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından yapılan ölçek 12 madde ve 2 alt ölçekten meydana gelmektedir. Alternatif Yollar Düşüncesi ve Eyleyici Düşünce olarak isimlendirilen alt ölçeklerin her birinde dörder madde bulunurken diğer dört madde umutla ilgisi olmayan dolgu maddelerden oluşmaktadır. İç tutarlık katsayısı 0,84, test tekrar test güvenilirlik kat sayısı Eyleyici Düşünce boyutu için 0,81, Alternatif Yollar Düşüncesi boyutu için 0,78 ve ölçeğin toplam puanı için 0,86 olarak hesaplanmıştır.

Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği: Toplam 7 maddeden oluşan ve mizahın stresli durumlar karşısında bir başa çıkma stratejisi olarak kullanımını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Martin ve Lefcourt, 1983). Dörtlü Likert modeli derecelendirmenin kullanıldığı ölçekten alınabilecek toplam puanlar 7 ile 28 arasında değişmekte ve toplam puanın yüksekliği kişinin stresli durumlar karşısında mizaha ne ölçüde bir başa çıkma stratejisi olarak başvurduğunu göstermektedir. Ölçeğe ilişkin farklı çalışmalarda elde edilen Cronbach alfa katsayıları .60 ile .70 arasında değişmektedir. Yerlikaya (2009) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğin güvenilirlik katsayısı .67 olarak bildirilmiştir.

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği: Bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini belirlemek amacıyla Işık (2016) tarafından geliştirilen ölçek 21 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, “kendini adama”, “kontrol” ve “meydan okuma”dır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .76 iken her bir alt boyut için Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları .62 ile .74 arasındadır.

Araştırmaya ait uygulamalara yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu, Sürekli Umut Ölçeği, Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği tek bir form hâline getirilmiş bu form çevrim içi olarak katılımcılara ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma amaçlarını test etmek için verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve Çoklu Regresyon kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Ortalama, Standart Sapma, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	N	\bar{x}	SS	Basıklık	Çarpıklık
Psikolojik Dayanıklılık	327	3,909	,448	-,382	-,081
Umut	327	6,163	,923	-,364	-,014
Mizah Kullanımı	327	2,727	,495	,000	-,071

327 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada elde edilen ortalamalar ve standart sapmalar Tablo 1’de verilmiştir. Araştırmada kullanılan değişkenlerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerine bakılmıştır. Normallığın sağlanmasıyla birlikte verilerin analizinde parametrik yöntemlerin kullanılması tercih edilmiştir.

Tablo 2. Umut Düzeyi ve Mizah Yoluyla Başa Çıkma Puanları ile Psikolojik Dayanıklılık Puanları Arasındaki İlişkileri İncelemek İçin Yapılan Pearson Analizi Sonuçları

	Psikolojik Dayanıklılık		
	N	r	p
Umut Düzeyi	327	,545	,000
Mizah Kullanımı	327	,237	,000

Tablo 2’de görüldüğü gibi umut düzeyi ve mizah yoluyla başa çıkma ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkileri saptamak için yapılan Pearson analizi ardından umut düzeyi puanı ile psikolojik dayanıklılık puanı ($r=,545$; $p<,001$), mizah yoluyla başa çıkma puanı ile psikolojik dayanıklılık puanı ($r=,237$; $p<,001$), arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Umut Düzeyi ve Mizah Yoluyla Başa Çıkma Puanlarının Psikolojik Dayanıklılık Puanlarına Etkisini İncelemek için Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

	Psikolojik Dayanıklılık							
	F	p	R	R ²	Adj. R ²	β	t	p
Umut Düzeyi	77,467	,000	,57	,32	,32	,522	11,315	,000
Mizah Kullanımı						,164	3,549	,000

Tablo 3'te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin umut düzeyi ve mizah yoluyla başa çıkma puanlarının psikolojik dayanıklılık puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda regresyon modeli uygun bulunmuştur ($F=77,467$; $p<.001$). Değerlendirmenin ardından umut düzeyinin ve mizah yoluyla başa çıkma puanının psikolojik dayanıklılık puanı varyansının %32'sini istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılığının umut ve mizah yoluyla başa çıkma ile ilişkili olduğu ve umut ile mizah yoluyla başa çıkmanın psikolojik dayanıklılığı yordadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde bilinmektedir ki üniversite süreci ergenliğin sonu yetişkinliğin başlangıcı olan beliren yetişkinlik dönemini kapsamaktadır. Bu süreçte bireylerin Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'nda yer verdiği kimlik kazanımını elde etmesi ve diğerleriyle yakınlık kurması beklenen görevlerden bazılarını oluşturmaktadır. Üniversite öğrencileri bu süreçte üniversite yaşamına uyum, sorumlulukların ve rollerin artması ya da değişmesi, akademik ve sosyal anlamda performanslar ortaya koyma, kişiler arası ilişkilerde başlatma, sürdürme ya da sonlandırma gibi birçok görevi yerine getirmeye çalışırken zaman zaman zorlanma, umudun azalması ya da kaybedilmesi, karşılaşılan olaylara ilişkin olumlu olmayan bakış açısı ve beraberinde gelen mantık dışı inançlarla bazı problemlerin yaşanması söz konusu olabilmektedir. Bireyin yaşadığı problemler karşısındaki psikolojik dayanıklılığın oldukça önemli bir faktör olduğu düşünülen bu çalışmada da umut ve mizah yoluyla başa çıkmanın yordayıcı rolü ilgili literatür bağlamında tartışılmıştır.

Umut ve psikolojik dayanıklılık ile ilgili araştırmalara bakıldığında söz konusu iki değişken arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu

(Chung, 1996; Collins, 2009; Çağlayaner, 2019; Williams, 2009) ve umudun psikolojik dayanıklılığı yordadığı (Aydın, 2010; Kemer, 2006) tespit edilen araştırmalar yer almaktadır. Kararımak (2007), yetişkin depremzedelerle yaptığı çalışmada bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerine etki eden olumlu duygusal ve bilişsel faktörler (öz saygı, umut, iyimserlik, yaşam doyumu, olumlu duygular) arasındaki ilişkileri incelemiş ve psikolojik dayanıklılık ile benlik saygısı, umut, iyimserlik değişkenleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca Çiltaş'ın (2019) konukevlerinde yaşamlarını sürdüren kadınlarla yaptığı tez çalışmada umut düzeyleri arttıkça psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları literatür tarafından desteklenmektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerden biri olan mizah yoluyla başa çıkma ile psikolojik dayanıklılık arasındaki anlamlı ilişkiye yönelik literatürde mizahı daha fazla kullanan üniversite öğrencilerinin yaşam olayları karşısında daha az stres yaşadıkları, bir problemin üstesinden gelmeye çalışırken çözüm aramaya daha çok başvurdukları ifade edilmektedir (Abel, 2002). Bir başa çıkma yolu olarak mizah kullanımı; yine başa çıkma yolları geliştirme becerileri ile yakından ilişkili olan psikolojik dayanıklılık ile ilişkilidir ve bu yollar bireyin gelişim süreci içinde geliştirebileceği özelliklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Masten ve diğerleri, 1990).

Araştırmadan elde edilen sonuca göre üniversite öğrencilerinin umut ve mizah yoluyla başa çıkma düzeyleri psikolojik dayanıklılık düzeylerini yordamaktadır. Mizah, kişiler arası ilişkileri daha güçlü hâle getirmede ve iletişim becerilerine katkıda bulunmakta, sonuç olarak problemler karşısında baş etme becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Chauvet ve Hofmeyer, 2007). Kaya (2007), ergenlerde benlik saygısı, umut duygusu ve dışsal faktörlerin psikolojik dayanıklılığı yordamadaki rolünü ele aldığı çalışmada umut faktörünün psikolojik dayanıklılığı anlamlı bir düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

Önceki araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın konusunu oluşturan umut, mizah yoluyla başa çıkma ve psikolojik dayanıklılık ile ilgili daha çok ergenlerle yapılan çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Söz konusu araştırmanın farklı çalışma grupları ile tekrarlanmasının gerekli olabileceği düşünülmektedir. Ek olarak bu çalışmada demografik değişkenler açısından bir karşılaştırma yapılmamış olup demografik değişkenlere ek olarak psikolojik

dayanıklılığa etkisi olabilecek farklı değişkenlerle araştırmalar yapılması önerilmektedir. Üniversite öğrencileri ile psikolojik dayanıklılık teması altında yapılacak bireysel çalışmalar ve grup uygulamalarında umut ve mizah yoluyla başa çıkma kavramlarına ağırlık verilmesinin katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Abel, M. H. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor*, 15(4), 365–381.
- Aflakseir, A., Nowroozi, S., Mollazadeh, J. ve Goodarzi, M. A. (2016). The role of psychological hardiness and marital satisfaction in predicting posttraumatic growth in a sample of women with breast cancer in Isfahan. *Iran J Cancer Prev*. 9(4), 1-5.
- Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Bınar, E. S. (2011). *Sığınma evinde kalan kadınların algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma tarzları ve umut düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Chauvet, S. ve Hofmeyer, A. (2007). Humor as a facilitative style in problem-based learning environments for nursing students. *Nurse Education Today*, 27, 286-292.
- Chickering, A. W. ve Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chung, H. F. (1996). *Hope and resiliency among college students* (Yüksek lisans tezi). The University of Arizona, ABD.
- Collins, A. B. (2009). *Life experiences and resilience in college students: A relationship influenced by hope and mindfulness* (Doktora tezi). Texas A&M University, ABD.
- Çağlayaner, S. (2019). *Aile, çalışma ve sosyal hizmetler bakanlığına bağlı çalışan meslek elemanlarının tükenmişlikleri ile psikolojik dayanıklılıkları ve umutları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çam, O. ve Büyükbayram, A. (2017). Hemşirelerde psikolojik dayanıklılık ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*. 8(2), 118-126.
- Çiltaş, Ç. (2019). *Kadın konukevi hizmeti almakta olan kadınların psikolojik dayanıklılık ile umut düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7. baskı). New York: McGraw Hill.
- Güngörmüş, K., Okanlı, A. ve Kocabeyoğlu, T. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(1), 9-14.
- Horton, T. V. ve Wallander, J. L. (2001). Hope and social support as resilience factors against psychological distress of mothers who care for children with chronic physical conditions. *Rehabilitation Psychology*, 46(4), 382-399.
- Işık, Ş. (2016). Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Happiness & Well-Being*, 4(2), 165-182.
- Kararımkak, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study* (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, N. D. (2007). *The role of self-esteem, hope and external factors in predicting resilience among regional boarding elementary school students* (Yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kemer, G. (2006). *Öz-yeterlilik, umut ve kaygının onbirinci sınıf öğrencilerinin üniversite giriş sınavı puanlarını yordamadaki rolü* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Luthans, F., Luthans, K. W. ve Luthans, B. C. (2004). Positive psychology capital: Beyond human and social capital. *Management Department Faculty Publications*, 47(1), 45-50.
- Martin, R. A. ve Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45,1313-1324.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. ve Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(2003), 48-75.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- Masten, A.S., Morison, P., Pellegrini, D. ve Teliegen, A. (1990). *Competence under stress: Risk and protective factors*. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein, ve S. Weintraub (Ed.). Risk and protective factors in the development of psychopathology (236-256). New York: Cambridge University Press.
- Oral, G. (2004). Ergenlikte mizah ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 20-27.
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O. ve Oğuzhanoglu, N. K. (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3, 155-161.

- Özkan, S. ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 153-171.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. ve Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 570-585.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A. ve Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H. ve Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826.
- Sürücü, M. ve Bacanlı, F. (2010). Üniversiteye uyumun psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(2), 375-396.
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Thorson, J. A., Powell, F. C., Sarmany-Schuller, I. ve Hampes, W. P. (1997). Psychological health and sense of humor. *Journal of Clinical Psychology*, 53(6), 605-619.
- Williams, C. R. (2009). *Hope and first generation college students: an examination of academic success and persistence* (Doktora tezi). University of Florida, ABD.
- Yerlikaya, E. E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GEOGEBRA'NIN MATEMATİK EĞİTİMİ 2023 VİZYONUNDA KULLANILMASI ÜZERİNE DEĞERLENDİRMELERİ

Özlem Çeziktürk¹

Tuğba Hangül²

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Eğitimde 2023 vizyonu eğitim teknolojisinden azami derecede faydalanmayı önemli kılmaktadır. Bu bağlamda şu anda neler yapıldığı ve bu durumun nasıl geliştirilebileceği hususunun dikkate alınması gerektiği görülmektedir (Baki, 2019). Bunun için eğitim-öğretim teknolojilerini bizzat uygulayan eğitimcilerin görüşleri kadar bu uygulamalardan doğrudan etkilenen öğrencilerin ve öğretmen adaylarının değerlendirmelerinin de incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu amaçla bu çalışmada, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin matematik öğretmenliği programına kayıtlı 65 öğretmen adayının o dönem aldıkları “öğretim teknolojileri” dersi kapsamında öğrendikleri geogebra dinamik geometri yazılımı ve genel olarak eğitimde teknoloji kullanımı hususundaki değerlendirmeleri incelenmiştir.

Yöntem: Araştırmada kullanılan veriler, öğretim teknolojilerinin son dersinde 65 öğretmen adayının ders hakkındaki değerlendirmelerini yazılı olarak belirttikleri etkinlikten elde edilmiştir. Çalışmanın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi olarak düşünülmüştür. Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde teknoloji ve geogebra kullanımını değerlendirdikleri kısımlarda doğrudan alıntılar yapılarak betimsel analiz yöntemi ağırlıklı olarak kullanılırken ortaya çıkan kodların ve temaların anlamlandırılması sürecinde ise içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir.

Bulgular: Aday öğretmenlerin verdikleri cevaplar, dönem boyunca yapılmış olan etkinliklerden yeterli miktarda yararlandıklarını ve olası etkilerinin gayet farkında olduklarını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Öte yandan öğretmen adaylarının yakın geleceğin öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde eğitimle ilgili gelecekteki köklü değişimlerde çok daha etkin bir şekilde söz sahibi olmalarının gerekliliği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Geogebra, Matematik Eğitimi, Öğretim Teknolojileri

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ozlem.cezikturk@marmara.edu.tr

² Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, tugba.hangul@marmara.edu.tr

Giriş

Eğitim, modern dünyanın gerektirdiği şekilde kendini zenginleştirmelidir. Ama bu yapılırken teknoloji için teknoloji yapmak yanlısına düşmemek gerekir. Buradaki asıl amaç, pedagojiyi temel alarak yapılacak teknolojik atılımlardır. Bu amaçlar doğrultusunda MEB tarafından oluşturulan “eğitimde 2023 vizyonu” sadece matematik eğitimi pedagojik bilgisini değil, aynı zamanda felsefi açıdan da sağlam temellere oturtulmaya çalışılmış insanı odak alan hümanist bir vizyondur. Bütün bunlar gerçekleştirilirken de yapılanların kendi öz kültürümüzle bağdaşık olmasına büyük ehemmiyet verilmiştir. Çünkü bir topluma verilebilecek en büyük zararın, o toplumu kendi kültüründen uzaklaştırmak olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda her kültürün kendi eğitim sistemini ürettiği ve bir toplumdaki eğitimin o toplumun kültüründe mevcut olan deneyim, bilgi ve değerlere göre şekillendiği görülmektedir. Bu sebeple bir eğitim sisteminin sorunlarının çözümü için o sistemi oluşturan kültürün ve toplumun özellikleri göz ardı edilmemelidir (MEB, 2020).

Öte yandan toplumda daha büyük bir hasar oluşturacak olan şey ise onu kendi kültürüne mahkûm etmektir. Çünkü kültürün uygarlığa dönüşümü evrensel olanla kurulacak bağlantıyla ilgilidir ve evrensel bakış açısı, sağlam bir eğitim sistemi için temel koşul olan toplumsal mutabakatı kolaylaştırmaktadır. Mutabakat olmadan zemin olmayacağı, zemin olmadan da şeklin olmayacağı görülmektedir. Yani eğitim başta olmak üzere birçok konu, zemin oluşturulmadığı takdirde sadece şekilde kalır. Bu bağlamda, eğitimde hem kültürel değerlerin korunması hem de evrenselliğin yakalanabilmesine fırsat sunacak zemin dijital dönüşümün sağlanmasıyla gerçekleştirilecektir. Bunun için öncelikle sağlam bir dijital içeriğin oluşturulması gerekmektedir. Bu sebeple eğitimde 2023 vizyonunda, öğrenme süreçlerindeki dijital içeriğin oluşumunda beceri destekli dönüşüm benimsenerek içerik geliştirme odağı oluşturmuş ve bunun bütün ekosisteme yayılması hedeflenmiştir (MEB, 2020).

Yukarıda bahsedilen dijital içerikler ve öğrenme materyalleri, öğrenenlerin doğasıyla uyum içinde olmalıdır. Günümüz öğretim yaklaşımları gereğince öğrencilerin öğrenmeyle olan ilişkisi, pasif bir dinleyici olmanın çok ötesindedir. Çünkü öğrenme kavramı onlar için kendi meraklarını gidermeye çalışırken katılımcı rolünde olmayı, deneyim kazanmayı ve sorgulamayı gerektiren bir süreçtir. Bu sebeple yalnızca basılı materyallerle, gerek sınıf içinde gerekse dışında günümüz öğrenme ihtiyaçlarını karşılamanın hemen hemen imkânsız olduğu görülmektedir (MEB, 2020). Bu bağlamda, bu sürecin dijitali etkin ve yerinde kullanan öğretmenler olmadan gerçekleştirilemeyeceği fark edilmiştir.

Öğretmenler sınıf içinde bireysel veya grup çalışmasıyla kavramsal öğrenmeye, sorgulamaya ve tasarımsal düşünmeye uygun ortamlar oluşturmalarıdır. Bu noktada öğretmenlerin bu alandaki mesleki gelişimine de ağırlık verilmesinin önemi anlaşılmaktadır. Bu gelişim; çevrim içi atölyeler, öğretmen eğitimleri, seminerler, konferanslar vb. ile sağlanabilmektedir.

Dijital içerikler; kavramsal derinliği merkeze alan, pedagojik yaklaşımı kuvvetli, konu bütünlüğü taşıyan ve yüksek etkileşimli materyallerdir. Gerçek yaşamla bağlantılı olan bu içerikler; soyut kavramların görselleştirildiği canlandırılmalar, çeşitli simülasyonlar, fiziksel ortamda gerçekleştirilmesi zor ve tehlikeli olan interaktif deneyler, çoklu disiplinlerin belli bir harmoni oluşturmasını gerektiren büyük projeler içeren oyunlar, tüm bunların değerlendirme amacıyla kullanıldığı yeni nesil ölçme materyalleridir. Bu içeriklerin kullanımıyla birlikte öğrencilerin ihtiyaç duyarak bilgi ve beceriye ulaşması hedeflenmektedir. Ayrıca dijital dünyada ölçme ve değerlendirme şekil değiştirerek bunun için en uygun yöntemler aranmalıdır. Bu bağlamda çoktan seçmeli testler yerine, öğrenim sürecinde ortaya konulan günlük yaşam deneyimleri üzerinden yapılmalı, algoritmik düşünce desteklenmeli, üç boyutta görselleştirme ve robotik kodlama gibi günümüzün dikkat çekici uygulamaları öğretmenler ve öğrenciler arasında yaygın hâle gelmelidir. Önümüzdeki süreçlerde de ilkökul, ortaokul ve lise seviyelerinde, okulda ve okul dışında öğrenciye, öğretmene, yöneticilere, kamuya, müfredata, eğitsel içeriğe vb. yönelik yapılacak çalışmalarla kodlama, 3D tasarım, elektronik tasarım benzeri bilişimle üretim becerilerinin öğrenme süreçlerine entegrasyonu sağlanmaya çalışılmaktadır ve bundan sonraki süreçlerde de devamının geleceği düşünülmektedir (MEB, 2020).

Son zamanlarda eğitimde özellikle matematik eğitiminde yukarıda bahsedilen dönüşümlerin gerçekleştirilebilmesi dinamik yazılımlar aracılığıyla olmaktadır. Çünkü bu tarz dinamik geometri yazılımları etkileşimli yollarla kavramlar, bunların özellikleri ve kavramlar arası matematiksel ilişkileri öğrenme fırsatı vermektedir (Uygan ve Bozkurt, 2019). Bu yazılımlardan en yaygın Geogebra'dır. Geogebra matematikte bilgi ve becerileri artıran dinamik bir geometri sistemidir. Geogebra'nın tasarımcısı Markus Hohenwarter; bilgisayar cebir sistemlerini ve dinamik geometri yazılımı özelliklerini içermesi sebebiyle programı "Dinamik Matematik Yazılımı (DMY)" olarak isimlendirmiştir. Çünkü Geogebra, cebir penceresi, giriş alanı, grafik penceresi, hesap çizelgesi ara yüzleriyle; çeşitli matematiksel kavramların, grafiklerin ve bunlara ilişkin değerlerin tabloya aktarımını sağlayarak farklı temsiller arasında hızlı geçişlere imkân tanımaktadır ve bu özelliğiyle de diğer dinamik geometri yazılımlarından ayrılmaktadır (Aktümen, Horzum, Yıldız ve Ceylan, 2010; Lognoli, 2017).

Hohenwarter tarafından 2002 yılında oluşturulmuş sürekli gelişime açık, açık kaynak kodlu bir dinamik geometri yazılımı olan Geogebra rahatlıkla bilgisayarlara indirilebildiği gibi istenirse çevrim içi olarak da kullanılabilir. Bütün bileşenleriyle (yazılım, yardım, uygulamalar vb.) ücretsiz olduğu için de yazılım dünya genelinde hızlıca yayılmıştır. Ayrıca Geogebra IOS, Iphone, Android, Windows, Mac, Chromebook ve Linux işletim sistemlerinde çalışabilmekte, sürekli olarak yazılım tasarımcıları tarafından geliştirilerek yeni sürümler kullanıma sunulmaktadır (Akt: Şimşek ve Yaşar, 2019; Doğan, 2013; Lavicza, 2011).

Tüm bu anlatılanlar ışığında; teknolojinin eğitime entegrasyonu ile alakalı mevcut uygulamaların neler olduğu ve bu sürecin nasıl geliştirilebileceği hususunun önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun için eğitim-öğretim teknolojilerini bizzat uygulayıcıları olan eğitimcilerin görüşleri kadar bu uygulamalardan etkilenen kesim olan öğrencilerin ve öğretmen adaylarının değerlendirmelerinin de incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda; bu çalışmada öğretmen adaylarının özelde Geogebra dinamik geometri yazılımı, genelde de eğitimde teknoloji kullanımı hususundaki değerlendirmelerini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmanın verileri matematik öğretmen adaylarının yazılı olarak verdikleri kâğıtların incelenmesinden elde edildiği için çalışmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi olarak düşünülmüştür. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

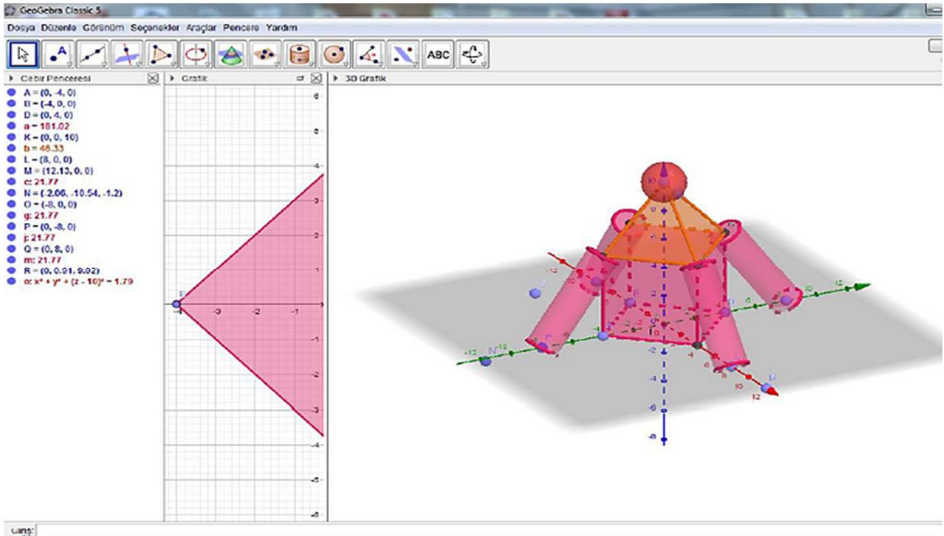
Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programı “öğretim teknolojileri” dersine kayıtlı 65 matematik öğretmen adayını oluşturmaktadır. Öğretim teknolojileri dersi, belirtilen dönemde 30 ve 35 kişilik iki ayrı gruba iki farklı öğretim elemanı sorumluluğunda yürütülmüştür. Her iki

öğretim elemanı da bu dersi iki senedir yürütmekte olup öğretim elemanlarının Java Applet, Excel, Geometers Sketchpad, Maple vs. gibi programlarla etkileşimleri ders öncesinde de mevcuttur.

Öğretim Teknolojileri Dersi Kapsamında Yapılan Etkinlik Örnekleri

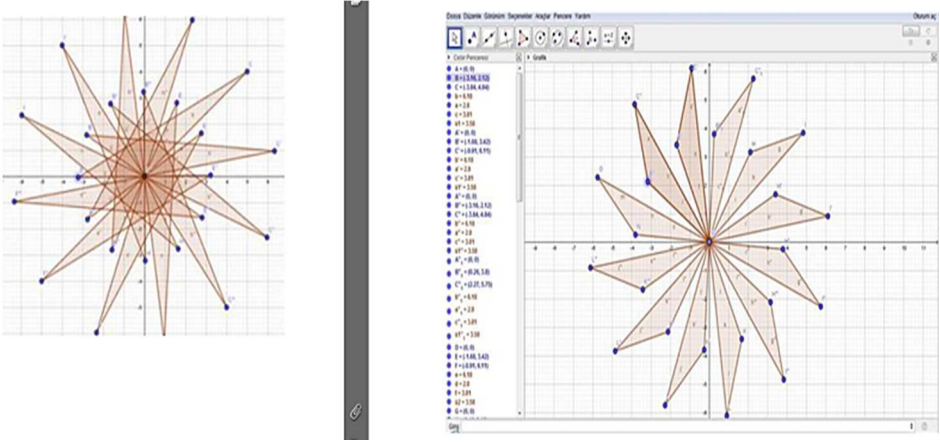
Dönem boyunca Geogebra ile öğretmen adayları “Öğretim Teknolojileri” dersleri kapsamında farklı matematik veya geometrik inşa örnekleri oluşturmuş, veri toplamış, analiz ve ispat yaparak günlük hayat problemlerini çözmüş (Stylianides, Stylianides ve Philippou, 2007) ve 3 boyutlu görselleştirme örnekleri incelemiştirler (Aslaner, 2018). Bu bağlamda düşündürücü, yaratıcılığı, akıl yürütmeyi geliştiren ve Geogebra ile yapılabilecek bir dizi etkinlik hazırlanmıştır. Bu etkinliklerden bazı örnekler şu şekildedir:

1. Etkinlikte; 3 boyutta, matematiksel cisimleri belli kombinasyonlar altında ve belli amaçlarla bir araya getirmeleri istenmiştir. Öğrenciler bunu yaparken bir tasarımcı, hatta mimar içgüdüleriyle çalışmışlardır (bk. Şekil 1). Bu durum, matematiksel cisimlerin özelliklerinin farkında olarak bunları doğru bir şekilde uygulamalarını gerektirmiştir.



Şekil 1. Etkinlik 1: 3D aktivitesi

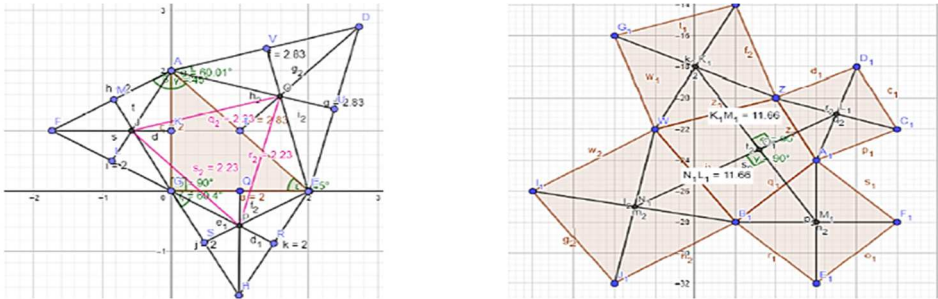
2. Etkinlikte; dönüşüm geometrisi kullanılarak İslami yıldız (bk. Şekil 2) oluşturulmak hedeflenmiştir. Bunun için etkinliğe bir köşesi orijinde olan dar bir açılı üçgen çizerek başlanmıştır.



Şekil 2. Etkinlik 2: İslami yıldız oluşturma

Şekil 2’den de anlaşıldığı üzere kaç köşeli yıldız oluşturulmak isteniyorsa üçgenin o sayı kadar ve orijine göre dönme simetrisi alınarak (simetri açısı için $360 / \text{köşe sayısı}$ formülü kullanılmalıdır) çizdirilmiştir. Oluşan yıldızda başlangıçtaki üçgenin orijin dışındaki noktalarını istenilen yere sürükleyerek yıldızların görüntüsünün değiştirilebileceği görülmüştür.

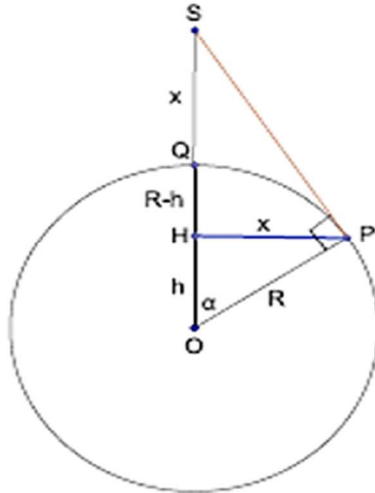
3. Etkinlikte; bilinen iki matematik teoreminin Geogebra ile ispatları yapılmıştır. Soldaki teorem “Napoleon Teoremi” olarak isimlendirilmektedir. Burada, herhangi bir üçgenin kenarlarına eşkenar üçgenler çizildikten sonra bu üçgenlerin merkezleri birleştirilir ve bir eşkenar üçgen oluştuğu gözlemlenir. Bu etkinlikte anahtar nokta, başlangıçtaki üçgendir. Resimde dik üçgen olarak gösterilmiş olmasına rağmen doğru halle rastgele dolayısıyla çeşitkenar bir üçgen ile başlamaktır. Sonuçta oluşan üçgen her hâlükârda eşkenar üçgendir.



Şekil 3. Etkinlik 3: Teorem görselleştirme ve görsel ispat kavramı

Sağdaki teorem ise “Van Aubel Teoremi” diye geçmektedir. Bu teoremden ortada rastgele bir dörtgen ile başlanır ve dörtgenin kenarlarına kareler çizilir. Karelerin köşegenlerinin kesişim noktaları karşılıklı olarak birleştirildiğinde iki doğru parçası aynı uzunlukta çıkar ve doğru parçalarının birbirlerine dik olduğu görülür. Başlangıçtaki dörtgenin herhangi bir dörtgen olması beklenir ki sonuç hep aynı çıktığı gözlemlenebilir. Her iki teorem de Geogebra kullanılarak görsel ispat yapılabilen teoremlerdir. Görsel ispat, baştaki üçgen ve dörtgen değiştirildiğinde sonucun değişmediğini ve teoremi kanıtlandığını göstermek için kullanılır. Belli açılardan birbirlerine paralellik gösterdiklerinden de sınavlarda farklı gruplar için kullanılabilir.

4. Etkinlikte; Ömer Hayyam’ın problemi incelenmiştir. Ömer Hayyam, 1048-1131 yılları arasında yaşamış şair, matematikçi ve düşünürdür. En bilinen problemlerinden birisinde Wolfdieber (2015), bir dik üçgende dik kenarlardan birisini hipotenüs kadar uzatır ve böylece bir ikizkenar üçgen elde edilir (bk. Şekil 4). Bu uzatma için hipotenüse bağlı yükseklik dik kenara eklenir. Ortaya çıkan üçgende bazı trigonometrik bağıntılar kullanılarak ve bazı dönüşümler uygulanarak 3. dereceden denklemlerin kökleri bulunabilir.



Şekil 4. Etkinlik 4: Ömer Hayyam’ın problemi

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veriler, öğretim teknolojilerinin son dersinde 65 öğretmen adayının ders hakkındaki değerlendirmelerini yazılı olarak belirttikleri etkinlikten elde edilmiştir. Çalışmanın verileri toplanırken öğretmen adaylarının cevaplarını derinleştirmeleri için üçüncü bir şahsı ikna etme kriterinin konulması ve bu kişinin de Milli Eğitim Bakanı olması özellikle düşünülmüştür. Böylelikle yapmaları istenilen görevin önemini artırılması hedeflenmiştir. Aksi takdirde aday öğretmenlerin sadece sınavlarda karşılırlarına çıkan soru tiplerinden örnek olarak yuvarlak cevaplar verme yoluna gidebilecekleri öngörülmüştür.

Veri Analizi

Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde teknoloji ve Geogebra kullanımını değerlendirdikleri kısımlarda doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu kısımlarda betimsel analiz yöntemi ağırlıklı olarak kullanılırken ortaya çıkan kodların ve temaların anlamlandırılması sürecinde ise içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Güvenirlik çalışması için de araştırma yazarları ilgili kâğıtları incelemiş ve analizlerde uzlaşma sağlamışlardır.

Bulgular

Araştırmanın amacı olan, öğretmen adaylarının özelde Geogebra dinamik geometri yazılımının genelde de teknolojinin eğitime entegrasyonuna yönelik yaptıkları değerlendirmeler kapsamında öncelikle vermiş oldukları yazılı cevaplara örnekler aşağıda listelenmiştir. Bu bağlamda, öncelikle öğretmen adayları kodlanmış (örneğin; 2. öğretmen adayı: Ö2) ve verdikleri cevapların ait oldukları temalar da yanlarında koyu renkle belirtilmiştir:

Ö2: *“Kalıplaşmış sistem oluşturmayan bu uygulama sayesinde hem öğrenciler hem de uygulama yeniliğe açık olur. Uygulama sadece öğrencilere bir şeyler katmaz. Öğrenciler de matematik ve geometri alanında ilerleyerek geliştirdikleri yeni sistemler ile uygulamaya yenilik kazandırırılar.” (öğrenci-içerik etkileşimi)*

Ö37: *“Çizimleri zor olan fonksiyonları Geogebra sayesinde çizebiliriz.” (kolaylık, pratiklik)*

Ö45: “Ülkemizdeki matematik eğitiminin ilerlemesi ve teknoloji çağında ülke ve millet olarak kendimizi var edebilmemiz için her bilimin ateşi olan matematik öğretiminde teknolojiye ağırlık vermemiz gerekir.” **(günümüz teknolojisine ayak uydurma)**

Ö17: “Biz öğretmenler eğitim teknolojisi yardımıyla bir kısmı maket hâline gelebilecek ama pahalıya çıkacak gösterimlerin yerine soyutu somuta çevirebiliyoruz.” **(somutlaştırma)**

Ö63: “Pratiklik ve ekonomi ilkelerine dayanarak eğitimde teknoloji şarttır.” **(kolaylık)**

Ö23: “Öğrencinin bilişim ortamında şekilleri, grafikleri, alanları, hacimleri, kendi yapıp görmesini sağlamaktadır.” **(aktif öğrenci katılımı)**

Ö19: “3D grafikler yardımıyla öğrencilerin cebir ile geometrinin ilişkisini görmelerini sağlayabiliriz.” **(farklı temsillerin kullanımı)**

Ö55: “Teknoloji ve matematiği daha kolay kaynaştırabilecek kaynaklar sunmak” **(dijital içeriğin önemi)**

Ö38: “Geogebra ile anlamlandırmak” **(kavramsal anlam)**

Ö24: “İnsan gördüğü şeylerin %83’ünü hatırlayabilmektedir. Bu yüzden geometrik şekilleri hem iki boyutlu hem de üç boyutlu gösterebilmek önemlidir.” **(görselleştirme)**

Ö8: “2004 yılında daimicilik ve esasicilik akımlarını bırakıp ilerlemecilik felsefesini benimsemiştik.” **(yeni öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarına uygunluk)**

Ö21: “Bu ders kalkarsa sadece teoride veya kâğıda çizdiğimiz yaklaşık şekillerle görmüş olacağız.” **(görselleştirme, üç boyut, kolaylık, pratiklik)**

Ö13: “Teknolojiyle iç içe olan insanları teknolojiyle eğitelim.” **(günümüz teknolojisine ayak uydurma)**

Ö65: “Bir derste öğrenmeyi artırmak için birçok farklı duyu organına hitap etmek elzemdir.” **(birçok farklı duyu organına hitap etme)**

Ö15: “3 boyutlu cisimlerin zihinde anlaşılması, görsel zenginlik ve zandan tasarruf sağlar.” **(üç boyutlu cisimler, zaman tasarrufu, ekonomiklik)**

Ö4: “Elle yapılan çizimlerde her zaman hata olur ancak uygulamalarda bu hata payı yok veya azdır.” (**hata gösterimi ve süspansiyonu**)

Ö53: “Gündelik hayata aktarılabilirlik” (**günlük hayatla bağlantı**)

Ö8: “Matematiğin sadece formüllerden ibaret olmadığı, neden-sonuç ilişkilerinin kurulabildiği görüldü.” (**kavramsal anlam**)

Ö42: “Bir sorunun farklı yollardan çözümü gösterilebilir.” (**farklı bakış açısı/çözüm yolları getirme**)

Ö31: “Tahtada elle çizildiği zaman hata oranı yüksek olabilecek 3 boyutlu cisimlerin kolaylıkla ve hatasız anlatılabilmesine olanak sağlar.” (**pratiklik, kolaylık, zamandan tasarruf**)

Ö6: “Geogebra (teknolojik uygulama) ile yapılan etkinlikler sayesinde ilerideki meslek hayatımı daha çok hayal eder oldum. Derslerden çıkınca Geogebra ile ne tür etkinlikler tasarlayabileceğim üzerinde düşündüm.” (**öğretmen bilgisine katkı**)

Ö50: “Neden?” sorusuna dolu dolu karşılık alınabileceğini, matematiksel ve geometrik ispatların Geogebra ile tatmin edici şekilde yapılabileceğini gördüm.” (**ispat ve matematiksel anlamlandırma**)

Ö10: “Geogebra ile matematiksel dil daha kolay öğrenilebilir.” (**matematiksel terminolojiye katkı**)

Ö44: “Geogebra ile öğrencilerin de aktif olarak rol alabileceği bir öğrenme ortamı oluşturulabilir.” (**aktif öğrenci katılımı, yaşayarak öğrenme**)

Ö39: “Bilgiyi ‘bilgi’ basamağından çıkarıp ‘kavram’ basamağına rahatlıkla ulaştırabilecek bir uygulamadır.” (**Bloom taksonomisinde ilerleme**)

Ö3: “Geogebra’da şekillerin büyütülebilir ve küçültülebilir olması öğrencilerin birçok şeyi daha kolay anlamasını sağlamaktadır.” (**dinamiklik**)

Tablo 1. Ortaya çıkan temalar

Öğretimle ilgili olanlar	Öğrenmeyle ilgili olanlar
<ul style="list-style-type: none"> • gücünü geliştirme, • somutlaştırma, • kolaylık/pratiklik, • dikkat çekme, • görülmesi zor şeylerin görselleştirilmesi, • dersi sevdirmeye, • günlük hayatla ilişkilendirme, • farklı bakış açısı/çözüm yolları getirme, • görsel zenginlik, • zamandan tasarruf/ ekonomiklik, • güncel bir öğretmen olma, • daha sofistike bireyler geliştirme, • yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesi • öğretmen bilgisine katkısı, • dijital içeriğin önemi 	<ul style="list-style-type: none"> • kalıcı öğrenme, • bilişsel gelişim, • yaşayarak öğrenme/aktif öğrenci katılımı, • görselleştirme, • denklem sistemlerinin çözümü, • transfer kolaylığı, • geometrik düşünme düzeylerini yükseltme, • öğrenci-içerik etkileşimi, • birçok farklı duyu organına/çoklu zekâ türlerine hitap etme, • farklı bakış açısı/çözüm yolları getirme, • Bloom taksonomisinde ilerleme
Güncellik ile ilgili olanlar	Matematğin doğasıyla ilgili olanlar
<ul style="list-style-type: none"> • eğitimin günümüz teknolojisine ayak uydurabilmesi, • yeni öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarına uygunluğu 	<ul style="list-style-type: none"> • üç boyutlu cisimler, • geriye dönük çıkarım yapma, • dinamiklik, • kavram yanlışlarını önleme, • ispat ve matematiksel anlamlandırma, • matematiksel terminolojiye katkı, • hata gösterimi ve süspansiyonu, • somutlaştırma, • kavramsal anlam, • farklı temsillerin kullanımı

Tablo 1 incelendiğinde temaların “öğretim” ve “öğrenme” şeklinde iki ana boyutu olduğu görülmektedir.

“Öğretim” boyutunda öne çıkan kavramlar; gücünü geliştirme, somutlaştırma, kolaylık/pratiklik, dikkat çekme, görülmesi zor şeylerin görselleştirilmesi, dersi sevdirmeye, günlük hayatla ilişkilendirme, farklı bakış açısı/çözüm yolları getirme, görsel zenginlik, zamandan tasarruf/ekonomiklik, güncel bir öğretmen olma, daha sofistike bireyler geliştirme, yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmen bilgisine katkısı, dijital içeriğin önemi şeklindedir. Buna göre öğretmen adaylarının bir öğretmenin özelde Geogebra’yı ve genel olarak da teknolojiyi matematik dersinde kullanmasının; matematik gibi soyut kavramlardan oluşan dersi somutlaştırdığını, çizimi zor ve vakit alacak geometrik şekillerin çiziminde kolaylık sağlayıp aynı zamanda zamandan tasarruf imkânı vereceğini

düşünmektedir. Bunlara ilaveten Geogebra'nın sahip olduğu görsel zenginlikle öğrenci dikkatini derse çekerek öğrencilere dersi sevdirebileceğini ifade etmişlerdir. Tabii bunlar yapılırken dersin bağlamının günlük hayatla ilişkilendirilerek verilmesinin önemini vurgulamışlardır. Benzer şekilde geogebra'nın cebir, grafik çizim ve hesap tablosu pencerelerinin aynı ekranda görülebilir olmasının öğretmenlere farklı temsilleri kullanma, bunlar arasındaki bağlantıları kurma ve öğrencilerde farklı bakış açısı oluşturma imkânı verdiğini belirtmişlerdir. Tüm bunların yanı sıra teknolojiyi kullanabilecek yetkinlikte öğretmenlerin yetiştirilmesinin ve nitelikli bir dijital içeriğin oluşturulmasının önemli olduğu üzerinde durmuşlardır.

“Öğrenme” boyutunda dikkat çeken kavramlar ise kalıcı öğrenme, bilişsel gelişim, yaşayarak öğrenme/aktif öğrenci katılımı, görselleştirme, denklem sistemlerinin çözümü, transfer kolaylığı, geometrik düşünme düzeylerini yükseltme, öğrenci-içerik etkileşimi, birçok farklı duyu organına/çoklu zekâ türlerine hitap etme, farklı bakış açısı/çözüm yolları getirme, Bloom taksonomisinde ilerleme kaydetme şeklindedir. Buna göre öğretmen adaylarının bir öğretmenin özel olarak Geogebra'yı ve genel olarak da teknolojiyi matematik dersinde kullanmasının öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine, aktif olarak derse katılımlarına ve içerikle olan etkileşimlerinin artmasına katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra Geogebra'nın farklı denklem sistemlerinin çözümüne imkân sağlayacağı, birden fazla duyu organına hitap etmesiyle de öğrencilerin farklı bakış açısı/çözüm yolu üretmelerine yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca tüm bu söylenenler ve Geogebra'nın sahip olduğu avantajlar sayesinde de öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinde ilerlemelerine ve Bloom taksonomisinde belirtilen bilginin bilgi basamağından kavram basamağına çıkmasına olumlu manada katkı sağlayacağını düşünmektedirler.

Bunlara ilaveten bazı öğretmen adaylarının “güncellik” ve “matematiğin doğası” açısından da olaya yaklaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, öğretmenlerin Geogebra ve türevi yazılımlar sayesinde değişen ve gelişen çağa ayak uydurabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu tür yazılımların da güncel öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımlarıyla uyum içinde olduğunu belirtmişlerdir. Benzer biçimde; öğretmen adaylarının söylemlerinden geogebra'nın matematiğin doğasına yönelik öğelerle uyum içinde olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öyle ki Geogebra ile öğrencilerin olası kavram yanlışlarının önüne geçilebileceği veya mevcut yanlışlarının azaltılabileceği, matematiksel ispat ve anlamlandırma yapılabileceği, matematiksel dil ve terminolojinin kullanımını desteklediği, farklı temsillerin kullanımına imkân sağlayabildiği, hata gösterim-

lerini azaltmaya katkı sağladığı, somutlaştırmayı kolaylaştırdığı fikirlerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Bununla birlikte verdikleri yanıtlar, öğretmen adaylarının dönem boyunca yapılmış etkinliklerden yeterli miktarda yararlandıklarını ve teknolojinin olası etkilerinin gayet farkında olduklarını göstermektedir ki bunun önemli bir sonuç olduğu aşikârdır. Öte yandan öğretmen adaylarının yakın geleceğin öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde eğitimle ilgili gelecekteki köklü değişimlerde çok daha etkin bir şekilde söz sahibi olmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda, yapılan ders içi etkinlikler hakkında geriye dönük değerlendirme yapmaları desteklenmelidir. Çünkü burada amaç, daha çok ve değerli deneyim sahibi olmalarına fırsat tanımaktır.

Tartışma ve Sonuç

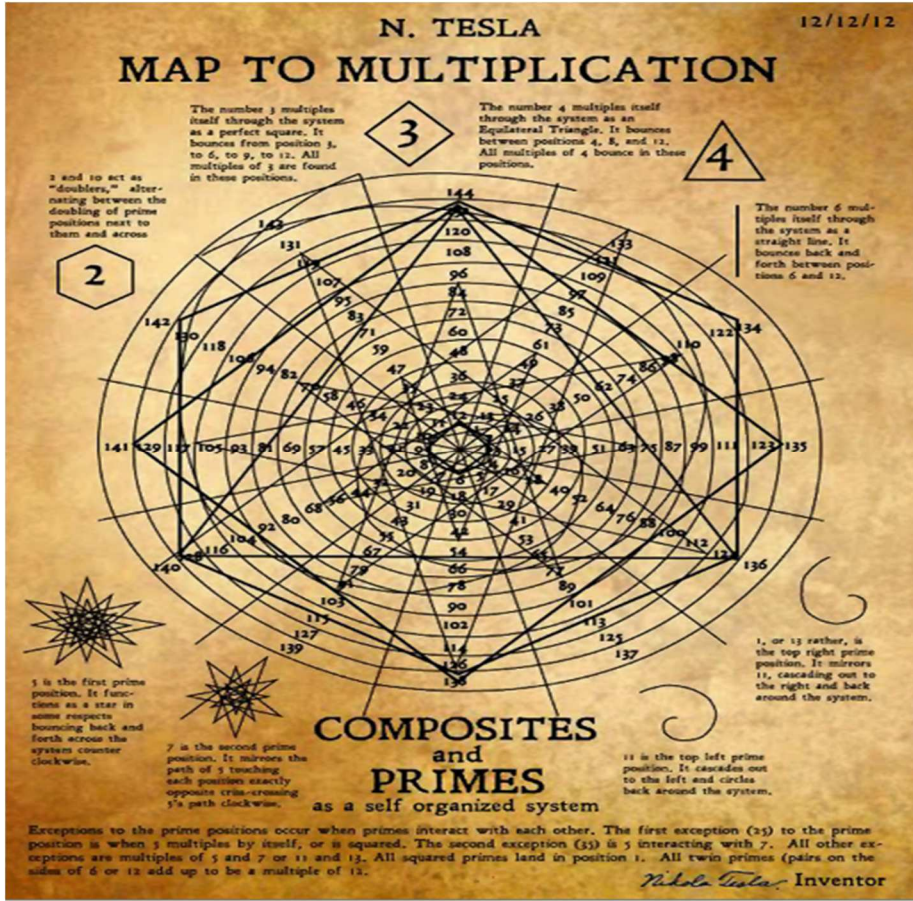
Eğitimde 2023 vizyonuna göre matematik eğitimine teknoloji entegrasyonu düzeyine karar vermek, vizyonu iyi değerlendirmekle mümkün olabilir. Vizyonun felsefi yapısına da uygun olacak şekilde öğretmenlere, öğrencilere, aday öğretmenlere ve hatta ailelere bile entegrasyon ne kadar ve ne derece soruları konusunda dikkatlice düşündürmek gerekir. Bu bağlamda Marshall Mc Luhan'ın sözleri dikkat çekicidir: “*Medya, kişinin uzantısıdır.*” (Mc Luhan, 1964). Mc Luhan, teknolojinin bizi, hep birlikte ve her an üretmeye zorladığı bir gelecekte bahsetmiştir. Bu gelecek belki de şu anda içinde bulunduğumuz zaman dilimi olabilir. Sadece öğretmenin veya öğrencinin değil, sadece belli zamanlarda da değil, sürekli bir üretimin/tasarımın olması gerektiği görüşü hâkimdir. Eliniz, bedeninizin bir uzantısıysa onun neler yapabileceğini ve nasıl yapabileceğini bilebilirsiniz ama bu, onu doğumdan itibaren kullanıyor olmanın verdiği rahatlıktan gelir. Öyleyse belli bir medyayı veya teknolojik aracı eğitime iyi entegre etmek demek, köşe kullanıcıların hepsinin becerileri ölçüsünde üretmesine izin vermek demektir. Bir tarafın pasif, diğer tarafın aktif olduğu bir sistem günümüz medya çeşitliliğini ve kullanım kolaylığını göz ardı eder ve zamanla pasif olan taraf sistemden düşer veya kaybolur. Günümüzde Covid-19 sürecinde de yaşadığımız benzer bir durum değil midir? Uzay ve zaman gibi sınırlayıcı kavramlar yerini zamansızlık ve belli bir mekâna ait olmama gibi kavramlara bırakır. Mesele oraya ulaşmaktır, ona ait olmak değildir.

Tüm bu söylenenler ışığında gelecekte yapacağımız yatırımlara karar verirken onların şimdiki zamanın bir sonucu olacağını unutmamak gerekmektedir. Bu süreçte her atılan adımda olayın felsefi boyutu da çok yönlü bir şe-

kilde ele alınmalıdır. Çünkü ancak bu şekilde anlamlı ve köklü değişimler yapılabilecektir.

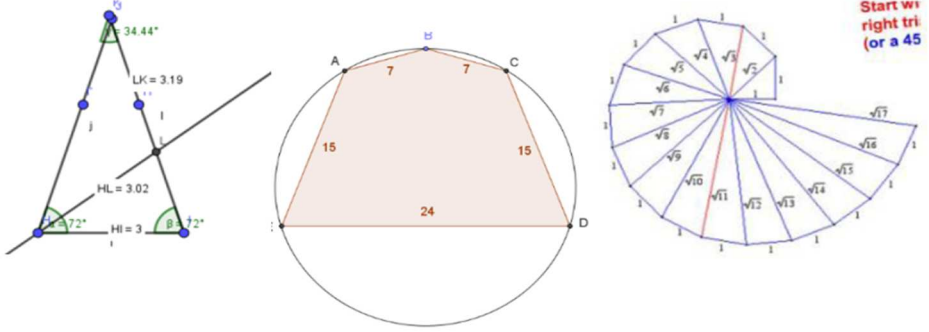
Öneriler

Tüm bu veriler ışığında bu bölümde matematik öğretmenlerine Geogebra ile yapabilecekleri etkinlik örnekleri verilmiştir. Öğretmenlerin bu tür etkinliklerle ilk etapta öğrencilerin ilgilerini derse çekme, sonrasında da öğrenci ön yargılarını kırarak onlara matematik dersini sevdirmeye noktasında ilerleme kaydedebilecekleri düşünülmektedir. Bu bağlamda ilk örnek, Tesla'nın çarpım haritasıdır.



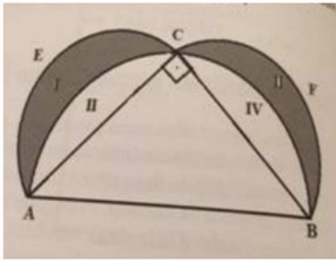
Şekil 5. Tesla'nın çarpım haritası

Tesla'nın çarpım haritası (bk. Şekil 5) alışlageldik örüntüler içermez. Belli açılardan yıldız örüntüleri fark edilebilir. Belli açılardan da helezonlar görülür. Oysa çarpma işlemi bildik çarpmadır. Asal sayılarla ilişkiler de dikkat çekicidir. Öğrencilere bu örüntü Geogebra'da çizdirilebilir. Daha fazla örüntü bulunup bulunmayacağı sorgulatabilir.



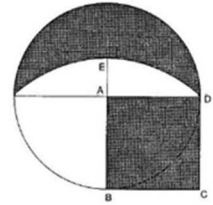
Şekil 6. Altın üçgen, bir çember içine çizilmiş bir simetrik beşgen ve bir helezon

Öğrencilere başka bir yerde çiziminin nasıl olduğuna dair ipucu bulamayacakları geometrik inşa yaptırmak oldukça önemlidir. Tek adımda yapılamayacak, belli bir süreç gerektirecek çizimler de geometrik bağlantıların keşfedilmesi için faydalı olacaktır (bk. Şekil 6).



Hippocrates'in dairenin bir parçasını karelemesi

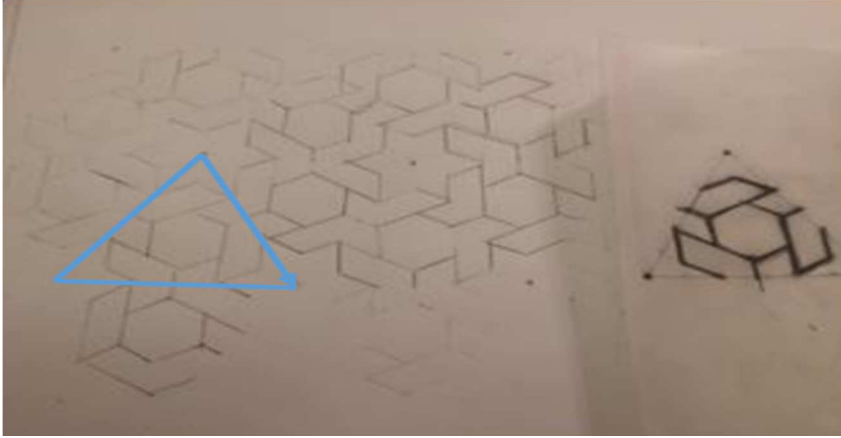
- AD yarıçaplı bir çember ile BD yarıçaplı çember arasında kalan aygının alanı ile ABCD karesinin alanı birbirine eşittir.



Şekil 7. Bilinen en eski matematik problemlerinden biri

Şekil 7'de bilinen en eski problemlerden birisi görülmektedir. Hippocrates bu probleme çözüm getirmeye çalışmıştır ama çok sonra çözümün mümkün olmadığı ispatlanmıştır. Yine de bu problem hem Öklid geometrisinin çözüm-

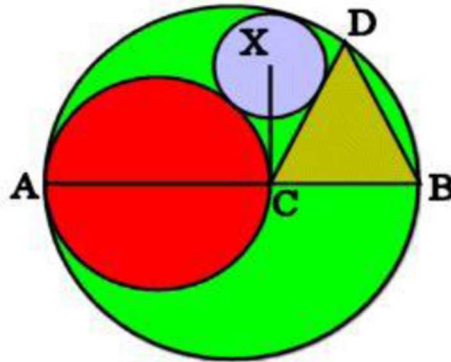
lenmesi hem de analitik düşüncenin gelişimi için uygun bir etkinlik olarak düşünülebilir. Tabii ki önce öğrencilere problemin ismi verilmeden onları düşündürmek faydalı olacaktır.



Şekil 8. İslami örüntülerdeki kendini tekrar eden bölüm analizi

İslami geometrilerin analizinde kullanılan yöntemlerden biri, Şekil 8’de gösterilmiştir. Buna göre öncelikle örüntüdeki simetri eksenleri ayrıştırılır ve ortada en küçük motifin kalması sağlanır. O motif içindeki geometrik ilişkilere göre incelenir ve çözülür. Sonra dönüşüm geometrisi, yansıma, dönme ve öteleme yardımıyla alan, motif ile bezenir. Bu şekilde parça-bütün ilişkisi, çokgenler-açı-doğru ilişkileri, tahmin etme ve hayal gücünün gelişimi için de faydalı olabilecek etkinlikler oluşturulabilir.

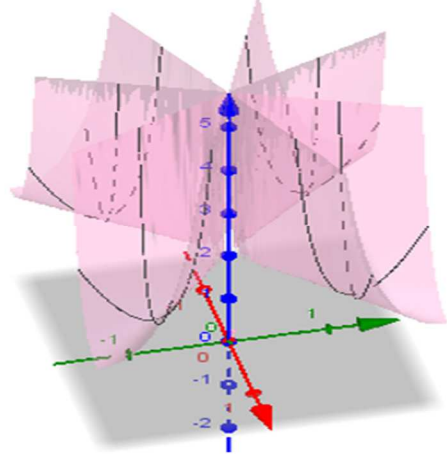
Wasan geometrisi sorularını görselleştirme ve çıkarımlarda bulunma...



Şekil 9. Wasan geometrisi

Wasan geometrisi, Japonların kendi içlerine kapandığı Edo Dönemi'nde ortaya çıkardıkları özel sorulara verilen addır. Çok değişik alanlarda soru tipleri olmakla birlikte en çok geometri ve özellikle çember, teğet, benzerlik, Pisagor, köşegen, kesitler vb. konu başlıklarıyla ilgili örnekler görülür. Bu soruların en önemli özelliği; sistematik olmalarıdır, yani soru bir sistem şeklinde düşünüldüğünde çözüme ulaşmak daha kolay olmaktadır ve az da olsa Van Hiele düzeylerine de katkısı olduğu fark edilmiştir.

$$f(x,y) = \left(\frac{x}{y}\right)^2 + \left(\frac{y}{x}\right)^2$$



Şekil 10. Geogebra ile 3 boyutlu yüzeyler

3 boyutlu yüzeylerin çizimi Geogebra ile hem eğlenceli hem de düşündürücü olabilmektedir. Özellikle “affordances” (programın sağlayabilecekleri) söz konusu olduğunda bazı fonksiyonların bilinmesi gerekebilir. Fakat çizimlerin görselleştirilmesinde perspektif önemlidir.

Kaynakça

- Arslaner, R. (2018). Dinamik geometri öğretimi (Vol. 1). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktümen, M., Yıldız, A., Horzum, T. ve Ceylan, T. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin geogebra yazılımının derslerde uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 103-120.
- Baki, A. (2019). *Matematiği öğretme bilgisi* (Vol. 2). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kabaca, T., Aktümen, M., Aksoy, Y. ve Bulut, M., (2010), Geogebra ve geogebra ile matematik öğretimi. Gülseçen, S., Ayvaz Reis, Z. ve Kabaca, T. (Eds), First Eurasia Meeting of Geogebra (EMG): Proceedings, 79-115. İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Lang, W. (2015). A 256099: A geometrical problem of Omar Khayyam and its Cubic, <http://www.kit.edu/-wl/> den alınmıştır.
- Lognoli, D. (2017). The area of the disk in middle school grade by geogebra. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(11), 28-40.
- McLuhan, M. (1964). Understanding media: Extensions of man, Mc Graw Hill: NY.
- MEB (2020). MEB 2023 Vizyonu, <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> den alınmıştır.
- Stylianides, G. J., Stylianides, A. J. ve Philippou, G. N. (2007). Preservice teachers' knowledge of proof by mathematical induction. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(3), 145-166. doi:10.1007/s10857-007-9034-z
- Şengün, K. Ç. ve Kabaca, T. (2016). Dinamik geometri ortamında üçgen inşa sürecinde akıl yürütme çabaları. In Ö. Demirel ve S. Dinçer (Eds.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (pp. 1100-1107). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, N. ve Yaşar, A. (2019). GeoGebra ile ilgili lisansüstü tezlerin tematik ve yöntemsel eğilimleri: Bir içerik analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 10(2), 290-313.
- Uygan, C. ve Bozkurt, G. (2019). Bir matematik öğretmeni adayının çemberde giriş ve teğetin özelliklerini keşfederken yararlandığı geogebra tabanlı yönlendirici destekler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1651-1680. doi:10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.15m
- Wolfdieber, L. (2015). A geometrical problem of Omar Khayyam and its cubic, Retrieved from http://oeis.org/A256099/a256099_1.pdf
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

OKUL MÜDÜRLERİNİN KARİZMATİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Rengin Zembat¹

Bengü Yüzer²

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Araştırmada, okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesinin yanında okul müdürlerinin okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre karizmatik liderlik özelliklerini ve okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarını çeşitli değişkenler açısından incelenmesi üzerine çalışılmıştır.

Yöntem: Bu araştırmada nicel araştırma olan tarama yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmaya dâhil okullarla varılan genelleme ile anaokulu, ilkökul ve ortaokul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin orta düzeyde olduğu ve karizmatik liderliğin alt boyutlarından olan statükoyu sürdürmeme alt boyutunun en yüksek değere, kişisel risk üstlenme alt boyutunun da en düşük değere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre anaokulu müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültür algıları kıdem, okul türü, okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu; okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okul öncesi öğretmenlerinin okul kültür algılarını olumlu yönde etkiledikleri sonucu bulunmuştur. Yapılan araştırmada ortaokullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin karizmatik liderlik algıları ile okul kültür algıları en düşük düzeyde çıkmıştır. Bu sonuçtan hareket ile okul öncesi sınıflarının ortaokulda açılmaması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Karizmatik Liderlik, Okul Kültürü, Okul Öncesi Öğretmeni

¹ Prof. Dr., Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim ABD, Okul Öncesi ABD, rzembat@gmail.com

² Uzm., Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitimci, klc.bng@gmail.com

Giriş

Kültürün karmaşık düzeni farklı kombinasyonlarda karşımıza çıkmaktadır: Aile kültürü, evrensel kültür, toplumsal kültür, okul kültürü vs. örnek olarak gösterilebilir. Okul kültürü, yaşayan normlarımızın minimize edilmiş hâliyle hayatımızda yer almaktadır. Okul kültürü terimi, genellikle iklim olgusu kavramıyla bütünleştirilerek kullanıldığından eğitim araştırmalarında okul kültürünün net ve tutarlı bir tanımına rastlanmamaktadır (Terzi, 2005). İnsanların üyesi oldukları kültürü anlamakta, değerlendirmekte ve yaşamlarındaki yerini tespit etmekte zorlandıkları düşünülebilir. Bu bocalamaların varlığı gerçeği değiştirmemekte ve insan üyesi olduğu kültür topluluğunun yazılı veya yazılı olmayan kurallarına uymak durumundadır. Okul kültürüne üye olan yönetici, öğretmen, personel ve öğrenciler; yazılı olmayan kuralların bilinçli olarak kültürden geldiğini söyleyemese de idarecinin tercihi ile yazılı olmayan kuralların uygulandığını söyleyebilir. Bir okul, mantıklı kurallar koyup onları uygulatan bir lider olmadan iş göremez. Bu noktada okul kültürü için ortamı oluşturan tüm üyelerin etkisi olduğu söylenebilir de büyük payın, okul kültüründe liderlik vasfını üstlenen kişide olduğu yapılan birçok araştırmada da karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar lider denildiğinde genellikle bir insanın aklında askerlik ve politika alanında önder olan kişilerin geldiğini göstermektedir. Ancak bu, anlam ile sınırlı olan bir olgu değildir. Oysa toplumsal statüye sahip olan insan, gruplara bölünerek çalışmakta ve yaşamını sürdürmektedir. Toplulukların gerekliliği olan liderlik ile ilgili günümüze değin birçok çalışma yapılmış, teoriler üretilmiş, yaklaşım geliştirilmiş ve kitaplar yazılmıştır. Buradan hareketle karizmatik liderlik, birçok liderlik yaklaşımlarında ve çalışmalarında bahsi geçen, üzerinde durulması gereken bir kavram olarak görülmektedir (Gül, 2003). Karizmatik liderler azalarının ihtiyaç, norm ve kaynaklarını kendi hedef ve ilgilerinden lidere bağlı olan grubun hedef ve ilgilerine çevirmektedirler. Liderlerinin amaçlarına içtenlikle bağlanan seyirciler liderlerini takip etmekte, onlara güvenmekte, onların benimsemiş oldukları değerlere önem vermektedirler. Başka bir anlam ile karizmatik liderler; pusula görevi gören, ilham ve huzur hissi veren, saygı duyulan, geleceğe dair olumlu hayallere sevk eden seyircilerin hayatlarında önem arz edecek olan olguları görmelerini sağlayan, insanın amaç sahibi iken hissettiği duyguları onlara aktaran ve örnek davranışlar ile hayatını sürdüren liderlerdir (Oktay & Gül, 2003).

Yapılan araştırmalara bakıldığında 2014-2015 yılı içinde yükseköğretim kurumlarında eğitim alan okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan bir metafor çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının okul yöneticisi olgusuna yönelik

algıları belirlenmiştir. Sonuçlardan elde edilen bilgiler, okul öncesi öğretmen adaylarının okul yöneticisi olgusuna dair liderlik özelliği olan, tecrübe ve yetenekleri ile çalışanlara pusula olma görevini üstlenen, kişileri birleştiren, grubun sorunlarına çözümler üretebilen ve eğitim sistemi içinde önemli bir yer arz eden kişiler olarak gördükleri tespit edilmiştir (Zembat, Rengin; Tunçeli, Hilal İlknur; Akşin, Ezgi, 2015). Yapılmış olan nitel bir çalışmada ise eğitim kurumlarında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan kişilerin aileler, meslektaşları ve okul idaresi üçlemesine dair algıladıkları çatışma durumları incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler yöneticilerinin okul öncesi eğitimine dair işleyişi ile ilgili eksik bilgilere sahip olmasının çatışmaya yol açtığını, etkinlikler arasında dinlenmelerini ve sürekli sınıf içerisinde bulunmalarını, sınıf mevcudunun fazlalığını, okul öncesi eğitim ile ilgili bürokratik kararlar alınırken alanında uzman olan öğretmenlerin öngörüsüne sunulmamasını, öğretmen başarısının takdir edilmemesini, velilerden aylık olarak toplanan ve sınıfın giderlerini karşılamak için alınan aidatların kullanım yönü ve kararının okul idaresinin inisiyatifinde olması ve kurum içindeki diğer bölümlerin ihtiyaçlarını gidermek için kullanılmasını, yöneticilerin öğretmenlere eşit mesafede olmamasını ve yöneticilerin empati kurma yeteneğinden yoksunluğunu çatışma nedenleri olarak ileri sürmüşlerdir (Zembat, 2012). Aykanat (2010), Ardahan Valiliğine bağlı birimlerde yaptığı araştırmada Ardahan Valiliğinde karizmatik liderlik davranışı sergilendiği ve karizmatik lider davranışlarının örgüt kültürü oluşturulmasında etki sahibi olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Kelley (2005), araştırmasında okul müdürleri öğretmenler üzerinde baskıcı bir yönetim şekli benimsemek yerine serbest bırakıcı bir kimlik benimseyerek onları belirli kurallar çerçevesinde serbest bırakan ve sadece gerekli anlarda müdahalede bulunan bir rol ile öğretmenlerini etkilediği, bu etki sonucunda görüşlere açık ve değişime önder olan okul ortamı oluşturduğu, başarılı bir okul iklimi elde edildiği sonucuna varmıştır. Chen, (2008), çelik sektöründe çalışan işçilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve yöneticilerin liderlik stillerinin işçilerin örgütsel bağlılığını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Barnett ve McCormick'e (2004) göre okul kültürü, öğretmelerin işleri hakkında olumlu duygulara sahip olmasına yardımcı olabilecek bir olgudur. Olumlu okul kültürleri, gelişmiş öğretmen iş birliği ve öğretmenlerin, mesleklerine yönelik gelişmiş tutumları ile ilişkili görülmektedir. Oreg ve Berson (2013) tarafından yapılan araştırma kişilik ve karizmatik liderlik bağlamında durumsal stresin yöneten rolüne yoğunlaşmaktadır. Bu araştırmanın teorik ve pratik sonuçlarını, özellikle de karizmatik liderliğin stresli durum ve olaylarda büyük önem taşıdığı sonucuna varılmıştır.

Okul, küçük birimlerden yani sınıflardan oluşan bir eğitim yuvasıdır. Okul yöneticilerinin liderlik anlayışı okulun kültürünü, okul kültürü bünyesinde bulunan her sınıfın ambiyansını, öğretmenin okul yöneticilerinin liderlik anlayışı ve okul kültüründen sağladığı kazanım veya kayıpların tekrar en küçük birim olan sınıfı etkilediği düşünülmektedir.

Psikoloji, sosyoloji, siyaset ve eğitim gibi farklı disiplinler arasında ilgi uyandıran bu kavramın, kurum müdürlerindeki varlığının ve okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarına olan etkisinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim alanında okul kültürü ve liderlik üzerine çalışmalar yapılmış olsa da okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimi, işleyişi ile ilgili bilgi eksikliklerinin olması gibi (Zembat, 2012) nedenlerin varlığının okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarını ve müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerini nasıl değerlendirdiği, okul öncesi eğitime dair var olan bu bilgi eksikliğinin okul öncesi öğretmenlerine yansımalarının ne şekilde olduğu ve okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarını etkileme yönü ve kuvvetinin araştırılmasının alanımız açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bahsi geçen çalışmalar göstermektedir ki yöneticinin liderlik özellikleri, çalışanların örgüt kültürünü etkilemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmanın problemini okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişki oluşturmaktadır.

Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla aşağıdaki sorular oluşturulmuştur:

1. Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ne düzeydedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları ne düzeydedir?
4. Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri demografik özelliklere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları demografik özelliklere göre (cinsiyet, okul türü, öğretmenlerin kıdem yılı, okul müdürü ile geçirilen süre, okuldaki toplam öğretmen sayısı) anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Araştırma çevresi orta-sosyoekonomik düzeyde olduğu için araştırma sonuçları orta-sosyoekonomik düzeyle ve 2018-2019 eğitim yılı ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin; ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu hâliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımdır. Araştırmaya konu birey ya da nesne, kendi şartları altında ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Araştırmaya konu olan nesne ya da olayları değiştirme veya etkileme çabası gösterilmemektedir (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde kolay ulaşılabilirlik/ uygunluk ilkesi esas alınarak İstanbul ili Avrupa Yakası'ndan Silivri, Büyükçekmece, Beylikdüzü ilçelerinde bulunan resmî ve özel kurumlara bağlı olarak çalışan ve araştırmaya gönüllü katılan 310 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada üç farklı araç kullanılmıştır. Bunlar; araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Karizmatik Liderlik Ölçeği (Aykanat 2010) ve Okul Kültürü Ölçeğidir (Terzi 2005).

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Kişisel Bilgi Formunda öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, mesleki kıdemi, okul müdürü ile görev yapma süreleri), okul türü (anaokulu, ilkököl, ortaokul), okulda görev yapan öğretmen sayısına dair bilgiler edinilmiştir.

Karizmatik Liderlik Ölçeği

Araştırmada kullanılacak olan Karizmatik Liderlik Ölçeği (KLÖ) Conger ve Kanungo (1994) tarafından geliştirilmiştir (Aykanat, 2010). Ölçeğin Türkçeye çevirisi Aykanat (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin altı alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; vizyon belirleme, çevresel duyarlılık gösterme, sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme, üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme ve statükoyu sürdürmemedir. Bu bölümler ile ilgili sorular da 5'li Likert tipi ölçek ile ölçülmektedir. Güvenirlik analizinde, faktör analizi sonucunda ölçeklerde yapılan değişiklikler de dikkate alınarak her bir değişkenin alfa katsayısına bakılmıştır. Karizmatik liderlikle ilgili değişkenlerin ve örgüt kültürünün her birinin ayrı ayrı SPSS'te Cronbach Alpha güvenirlik analizleri yapılmış ve güvenilirlikleri 0,58 ve 0,95 arasında bulunmuştur. Dolayısıyla tüm değişkenlerin güvenilirlikleri statükoyu sürdürmeme hariç kabul edilebilir 0,70'lik Cronbach Alpha düzeyinin üzerinde değerlere sahiptir (Aykanat, 2010).

Bu ölçek eğitimsel araştırmalarda kullanılmış olup çeşitli disiplinler arasındaki ilişkilere ve değişkenler arası farklılıklara bakılmıştır; örneğin Karizmatik Liderlik Davranışlarının İş Performansına Etkisinde İş Tatmininin Aracılık Rolü (Yaldızbaşı, 2014), Karizmatik Liderlik Davranışları ile Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki: Ankara İlinde Orta Öğretim Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma (Ünal & Yaldızbaşı, 2016), Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Yenilikçilik İlişkisi Üzerine Bir Araştırma (Aykanat & Yıldız, 2016).

Okul Kültürü Ölçeği

Araştırmada kullanılacak olan Okul Kültürü Ölçeğini (OKÖ) (Terzi, 2005), geliştirmiştir. Güvenilirliği için iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ve araştırma bulguları için aynı örnekleme kullanmıştır. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna ilişkin hesaplanan KMO değeri 0.83, Bartlett değeri ise 2238.28 olarak bulunmuştur. Gerek KMO gerekse Barlett değerleri OKÖ'nün yüksek düzeyde bir geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekte beşli Likert tipi dereceleme türünde hazırlanmış 29 madde bulunmaktadır. OKÖ'nün güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. OKÖ'nün birinci alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .88, ikinci alt boyuta ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .82, üçüncü alt boyuta ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise .76, dördüncü alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .74'tür. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır (Terzi, 2005).

Bu ölçek pek çok eğitimsel araştırmada kullanılmış, okul kültürü ile farklı disiplinler arasındaki ilişkiye veya değişkenler arasındaki farklılıklara bakılmıştır; örneğin, Ortaöğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü ile Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Okul Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki (Koşar & Çalık, 2011), Ortaöğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü ile Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Korkmaz & Çevik, 2017), Özel Eğitim Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Okul Kültürü ve İklimine Etkisi (Boyras, 2018).

Güvenilirlik Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerin (Okul Kültürü Ölçeği ve Karizmatik Liderlik Ölçeği) güvenilirliklerini test etmek için Cronbach's Alpha (Güvenilirlik Analizi) yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeklerin alt boyutları ile ilgili Cronbach's Alpha değerleri "Görev Kültürü" .797, "Destek Kültürü" .928, "Bürokrasi Kültürü" .834, "Başarı Kültürü" .870, "Vizyon Belirleme" .948, "Çevresel Duyarlılık" .915, "Sıra Dışı Davranışlar Sergileme" .809, "Kişisel Risk Üstlenme" .873, "Üye İhtiyaçlarına Duyarlılık Gösterme" .875, "Statükoyu Sürdürmeme" .747 değerlerinde bulunmuştur. Cronbach's Alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir. Ancak soru sayısı az olduğunda bu sınır 0,60 değeri ve üstü olarak kabul edilir (Çinko, Yurtkoru & Durmuş, 2018). Değerler incelendiğinde güvenilirliklerin yüksek olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin tümü istatistik paket programı (SPSS 25.0) kullanılarak çözümlenmiştir. Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişki incelenirken Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı analiz tekniği kullanılmıştır. Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları belirlenirken tanımlayıcı istatistikler (yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır. Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları çeşitli değişkenlere göre incelenirken fark testleri (Bağımsız Grup-T Test, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Gürbüz Testi, Scheffe ve Tukey Testi, Tamhane Testi) kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın ilk amacı olan okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellikleri ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişki ile İlgili Pearson Çarpım Momentler Kolerasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	N	\bar{x}	r	p
Okul Kültürü	310	3,46	,605	,000*
Karizmatik Liderlik	310	3,33		

* $p < .001$

Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin de okul kültürü algılarının arttığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü amacı, okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının belirlenmesine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2 ile Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellikleri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	Ss
Vizyon Belirleme	310	3,40	1,11
Çevresel Duyarlılık	310	3,52	,95
Sıra Dışı Davranış Sergileme	310	3,10	,94
Kişisel Risk Üstlenme	310	2,93	1,02
Üye İhtiyaçlarına Duyarlılık Gösterme	310	3,42	1,07
Statükoyu Sürdürmeme	310	3,59	,93
Toplam	310	3,33	,80

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algıları ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	Ss
Görev Kültürü	310	3,81	,753
Destek Kültürü	310	3,50	,960
Başarı Kültürü	310	3,51	,921
Bürokrasi Kültürü	310	3,16	,765
Toplam	310	3,46	,597

Araştırmanın dördüncü amacı olan okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunun belirlenmesine yönelik bulgular Tablo 4 ve Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine göre Bağımsız-T Test Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	t	df	p
Kadın	278	3,30	-2,288	308	,023*
Erkek	32	3,64			

* $p < 0,05$

Analiz sonuçlarına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$).

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellik Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine göre Bağımsız-T Test Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	df	p
Vizyon Belirleme	Kadın	278	3,36	1,112	-1,943	308	,053
	Erkek	32	3,76	1,071			
Çevresel Duyarlılık Gösterme	Kadın	278	3,50	,958	-1,332	308	,184
	Erkek	32	3,74	,929			
Sıra Dışı Davranışlar Sergileme	Kadın	278	3,04	,927	-3,529	308	,000*
	Erkek	32	3,65	,937			
Kişisel Risk Üstlenme	Kadın	278	2,89	,988	-1,664	308	,105
	Erkek	32	3,28	1,258			
Üye İhtiyaçlarına Duyarlılık Gösterme	Kadın	278	3,38	1,080	-2,146	308	,033*
	Erkek	32	3,81	,938			
Statükoyu Sürdürmeme	Kadın	278	3,61	,936	1,127	308	,261
	Erkek	32	3,42	,925			

* $p < 0,05$

Tablo 5 incelendiğinde okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş, sıra dışı davranışlar sergileme ve üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$). Karizmatik liderlik özellikleri alt boyutlarından vizyon belirleme, çevresel duyarlılık gösterme, kişisel risk üstlenme ve statükoyu sürdürmeme alt boyutlarında ise cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0,05$).

Tablo 6. Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlgili ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	10,105	2	5,053	8,096	,000*
Grup içi	191,598	307	,624		
Toplam	201,703	309			

* $p < 0,05$

İnceleme sonucunda okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin puan ortalamalarının kurum türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($F=8,096$, $p < 0,05$). Yapılan analizlerde varyanslar homojen dağılım gösterdiği belirlenerek Scheffe Testi yapılmış, sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Kurum Türü Değişkenine göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

(I) Kurum Türü	(J) Kurum Türü	Ortalama Fark (I-J)	p
Anaokulu	İlkokula Bağlı Ana Sınıfı	,12291	,476
	Ortaokula Bağlı Ana Sınıfı	,48602	,000*
İlkokula Bağlı Ana Sınıfı	Anaokulu	-,12291	476
	Ortaokula Bağlı Ana Sınıfı	,36311	,013*
Ortaokula Bağlı Ana Sınıfı	Anaokulu	-,48602	,000*
	İlkokula Bağlı Ana Sınıfı	-,36311	013*

* $p < 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri kurum türü anaokulu olan öğretmenler ile kurum türü ortaokula bağlı ana sınıfı olan öğretmenlerin ortalama fark sonuçları incelendiğinde kurum türü anaokulu olan öğretmenler lehine bir sonuç çıktığı görülmektedir. Kurum türü ilkokula bağlı ana sınıfı olan öğretmenler ile kurum türü ortaokula bağlı ana sınıfı olan

öğretmenlerin ortalama fark sonuçları incelendiğinde kurum türü ilkokula bağlı ana sınıfı olan öğretmenler lehine bir sonuç çıktığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri, öğretmenlerin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumları incelenmiş ve sonuçlara bakıldığında okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri, öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre incelenmiş ve okul müdürü ile çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 8. Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Kurumdaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Gürbüz Testi Sonuçları

	Statistic	df1	df2	p
Welch	3,804	3	97,355	,013*
Brown-Forsythe	4,817	3	213,380	,003

* $p<0,05$

Tablo 8’de okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin kurumdaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşma durumları incelenmiştir ve okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin kurumdaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 9. Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Kurumdaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Tamhane Testi Sonuçları

(I) Öğretmen Sayısı	(j) Öğretmen Sayısı	Ortalama Fark (I-J)	p
1-20 Kişi	21-40 Kişi	,29258	,087
	41-60 Kişi	,13520	,762
	61 Kişi ve Üzeri	,36384	,026*
21-40 Kişi	1-20 Kişi	-,29258	,087
	41-60 Kişi	-,15738	,801
	61 Kişi ve Üzeri	,07125	,997
41-60 Kişi	1-20 Kişi	-,13520	,762
	21-40 Kişi	,15738	,801
	61 Kişi ve Üzeri	,22863	,460
61 Kişi ve Üzeri	1-20 Kişi	-,36384	,026*
	21-40 Kişi	-,07125	,997
	41-60 Kişi	-,22863	,460

* $p<0,05$

Tablo 9 incelendiğinde okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ortalama puanı öğretmen sayısı 1-20 kişi olan kurumlar ile öğretmen sayısı 61 kişi ve üzeri olan kurumlar değişkenleri arasında karşılaştırıldığında okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ortalama puanı öğretmen sayısı 1-20 kişi olan kurumlar lehine anlamlı bir sonuç çıktığı görülmektedir.

Araştırmanın beşinci amacı olan okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının demografik özelliklere göre farklılaşma durumunun belirlenmesine yönelik bulgular Tablo 10 ile Tablo 16 arasında verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma oluşturmamaktadır ($p>0,05$). Çıkan sonuç göz önünde bulundurulurken okul kültürü algıları alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarına Ait Alt Boyutların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız-T Test Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	df	p
Görev Kültürü	Kadın	278	3,824	,740	,717	308	,474
	Erkek	32	3,724	,876			
Destek Kültürü	Kadın	278	3,482	,962	-1,432	308	,153
	Erkek	32	3,738	,925			
Başarı Kültürü	Kadın	278	3,493	,918	-1,249	308	,213
	Erkek	32	3,708	,917			
Bürokratik Kültür	Kadın	278	3,206	,769	2,942	308	,004*
	Erkek	32	3,791	,624			

* $p < 0,05$

Tablo 10 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü alt boyutlarından olan bürokratik kültür de cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark olduğu ($p < 0,05$); görev kültürü, destek kültürü ve başarı kültürü alt boyutlarında ise anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır ($p > 0,05$).

Tablo 11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Gürbüz Test Analizi Sonuçları

	Statistic	df1	df2	p
Welch	5,914	2	151,744	,003*
Brown-Forsythe	4,827	2	197,221	,009

* $p < 0,05$

Tablo 11’de okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının mesleki kıdeme göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($p < 0,05$).

Tablo 12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Tamhane Sonuçları

(I) Mesleki Kıdem	(j) Mesleki Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	p
0-5 Yıl	6-10 Yıl	,25633	,002*
	11 Yıl ve üzeri	,08489	,762
6-10 Yıl	0-5 Yıl	-,25633	,002*
	11 Yıl ve üzeri	-,17144	,287
11 Yıl ve Üzeri	0-5 Yıl	-,08489	,762
	6-10 Yıl	,17144	,287

* $p < 0,05$

Tablo 12 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalama fark sonuçları incelendiğinde mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenler lehine bir anlamlı sonuç çıktığı görülmektedir.

Tablo 13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3,162	2	1,581	4,525	,012*
Grup içi	107,260	307	,349		
Toplam	110,423	309			

* $p < 0,05$

Tablo 13’te okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları kurum türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İnceleme sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algı puan ortalamalarının kurum kültürü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ($F = 4,525$, $p < 0,05$).

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

(I) Kurum Türü	(j) Kurum Türü	Ortalama Fark (I-J)	p
Anaokulu	İlkokula Bağlı Ana Sınıfı	,01383	,983
	Ortaokula Bağlı Ana Sınıfı	,25592	,020*
İlkokula Bağlı Ana Sınıfı	Anaokulu	-,01383	983
	Ortaokula Bağlı Ana Sınıfı	24209	,031*
Ortaokuluna Bağlı Ana Sınıfı	Anaokulu	-,25592	,020*
	İlkokula Bağlı Ana Sınıfı	-,24209	031*

* $p < 0,05$

Tablo 14 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları kurum türü anaokulu olan öğretmenler ile kurum türü ortaokula bağlı ana sınıfı olan öğretmenlerin ortalama fark sonuçları incelendiğinde kurum türü anaokulu olan öğretmenler lehine bir sonuç çıktığı görülmektedir. Kurum türü ilkokula bağlı ana sınıfı olan öğretmenler ile kurum türü ortaokula bağlı ana sınıfı olan öğretmenlerin ortalama fark sonuçları incelendiğinde kurum türü ilkokula bağlı ana sınıfı olan öğretmenler lehine bir sonuç çıktığı görülmektedir. Kurum türü ortaokula bağlı ana sınıfı olan öğretmenler ile kurum türü anaokulu olan öğretmenlerin ortalama farkları incelendiğinde kurum türü ortaokula bağlı ana sınıfı olan öğretmenlerin aleyhine bir sonuç çıktığı görülmektedir.

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Bağımsız-T Test Sonuçları

Okul Müdürü ile Çalışma Süresi	N	\bar{x}	Ss	t	df	p
1-4 Yıl	269	3,41	,617	-6,446	308	,000*
5-8 Yıl	41	3,79	,287			

* $p < 0,05$

Tablo 15'te okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre incelenmiş ve okul müdürü ile çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark çıktığı belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarına Ait Alt Boyutların Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Bağımsız-T Test Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Müdürü ile Çalışma Süresi	N	\bar{x}	Ss	t	df	p
Görev Kültürü	1-4 Yıl	269	3,77	,776	-2,64	308	,009*
	5-8 Yıl	41	4,10	,499			
Destek Kültürü	1-4 Yıl	269	3,45	,992	-1,828	308	,001*
	5-8 Yıl	41	3,85	,612			
Başarı Kültürü	1-4 Yıl	269	3,46	,948	-3,61	308	,001*
	5-8 Yıl	41	3,86	,620			
Bürokratik	1-4 Yıl	269	3,46	,755	-2,91	308	,004*
	5-8 Yıl	41	3,86	,759			

* $p < 0,05$

Tablo 16 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul kültür algıları alt boyutlarından görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür alt boyutlarında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının, kurumda görev yapan öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İnceleme sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algı puan ortalamalarının kurumda görev yapan öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0,05$).

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları artmaktadır. Aykanat (2010), Ardahan Valiliğine bağlı birimlerde yaptığı araştırma ve Kelley'nin (2005) yaptığı araştırmada elde edilen sonuç ile örtüştüğü görülmektedir. Araştırmada okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerine orta düzeyde sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinden en yüksek düzeyde olan alt boyut statükoyu sürdürmeme, en düşük düzeyde olan alt boyut kişisel risk üstlenme olduğu görülmektedir. Arabacı, Alanoğlu ve Doğan (2014), ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yaptığı araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerine dair algıladıkları karizmatik liderlik özellikleri-

nin yüksek düzeyde olduğu; okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinden en yüksek oranda vizyon belirleme boyutunun, en düşük kişisel risk üstlenme boyutunun olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Ünal ve Yıldızbaş (2016), özel ortaokul kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler ile yapmış oldukları araştırmalarında okul müdürlerinin gösterdikleri karizmatik liderlik özelliklerine yönelik algılarının yüksek denilebilecek düzeyde; ortalaması en yüksek olan boyut vizyon boyutu iken ortalaması en düşük olan ise statükoyu sürdürme boyutu olduğu sonucuna varmıştır. Yapılan araştırmalar okul öncesi öğretmenleri dışındaki öğretmenler ile yürütülmüş ya da ilköğretim öğretmenleri olarak genellenmiştir. Bu nedenle araştırma sonuçlarının daha sonra yapılacak olan çalışmalar için aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları orta düzeyde olduğu görülmektedir. Okul kültürü algılarından en yüksek oranda görev kültürü, en düşük oranda bürokrasi kültürü boyutu olduğu anlaşılmaktadır. Okul kültürüne ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde Sezgin (2010), okul kültüründe örgütsel bağlılık; Reçepoğlu ve Özdemir (2013); İpek (2012), örgütsel vatandaşlık; Broadway (2010), Bulris (2009), Hatchett (2010) öğrenci başarısı; Koşar ve Çalık (2011), okul yöneticilerinin güç kullanma stilleri; Şahin ve Fırat (2010), okuldaki değer sistemleri ile ilişkili bulunduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın sıra dışı davranış sergileme, üye ihtiyaçlarına duyarlılık boyutlarında olduğu sonucuna varılmıştır. Erkek cinsiyetine sahip okul öğretmenleri algısında okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Boyraz (2018), Tanrıverdi ve Paşaoğlu (2014), Ünal ve Yıldızbaş (2016) da çeşitli liderlik özelliklerini cinsiyet değişkenine göre incelemiştir. Erkeklerin, yöneticilerinde sıra dışı davranışları kadınlara göre daha çok gördüklerini belirtmektedirler. Bu durum okul müdürlerinin erkek öğretmenler ile fikir paylaşımını daha rahat yaptığı, kurmuş oldukları gayriresmî ilişkileri ve kendini daha iyi ifade ederek karizmatik liderliğin temeli olan etki rolünü sergileyebildiği yönünde yorumlanabilir. Anaokulu müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin ortaokul müdürlerinden; ilkökul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin de ortaokul müdürlerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Boyraz (2018), özel eğitim okul müdürleri ile yaptığı araştırmasında liderlik stillerinin okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna varmıştır. Bu durum, özel eğitim okullarında alanından mezun kişilerin yöneticilik yaptığı gerekçesiyle farklılaşmadığı, okul öncesi sınıflarının her okul türünde yer alıyor

oluşu ve alanından mezun yönetici sayısının ilk ve ortaokullarda nadir denilebilecek kadar azlığı ile açıklanabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çek (2011) ve İbicioğlu (1999) yaptıkları araştırmalarla bu durum örtüşmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul müdürü ile çalışma süresine göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde vizyon belirleme ve sıra dışı davranışlar sergileme boyutu anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Gürdoğan (2010) ve Boyraz'ın (2018) yaptıkları sonuçlara benzer bir sonuç elde edilmiştir. 5-8 yıl süreyle okul müdürü ile çalışan okul öncesi öğretmenleri okul müdürlerini vizyon belirleme ve sıra dışı davranışlar sergileme boyutlarında, 1-4 yıl süreyle okul müdürü ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinden daha başarılı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin çalışmada geçirilen süre içerisinde değişmediğini, literatürde yer eden liderliğin bir nevi karakteristik özellik olduğu görüşünü doğrular niteliktedir. Okul öncesi öğretmenlerinin kurumda görev yapan öğretmen sayısı değişkenine göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerine dair algıları anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen sayısı 1-20 kişi olan kurumlar ile öğretmen sayısı 61 kişi ve üzeri olan kurumlar değişkenleri arasında karşılaştırıldığında okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ortalama puanı öğretmen sayısı 1-20 kişi olan kurumlar lehine anlamlı bir sonuç çıktığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar arasında Irmak (2017), Şahin (2016), Işık (2017) bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark oluştuğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl içinde olan öğretmenlerin okul kültür algılarının, mesleki kıdemi 6-10 yıl içinde olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarında okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark oluştuğu tespit edilmiştir. Anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul kültür algılarının ortaokulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden ilkokulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının ortaokulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özan ve Demir (2011) yapmış oldukları çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark oluştuğu tespit edilmiştir. Okul müdürü ile çalışma süresi arttıkça okul öncesi öğretmen-

lerinin de okul kültürüne dair algıları artmaktadır. Okul kültürü alt boyutlarından görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürüne ve bürokratik kültüre ait algının 5-8 yıl okul müdürü ile çalışma süresi olan okul öncesi öğretmenlerinde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Peterson'a (2000) göre çalışanların yöneticilerin risk alma, iş birliği ve değişime olan inanç ve eylemlerini gözleyerek ona göre bir tutum sergilemekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri belirli stratejileri uygulayarak amaç birliği, vizyon, misyon, güven ve iş birlikli okul kültürünü beslemektedirler (Harris, 2002). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin okul müdürü ile çalıştıkları süre arttıkça onların vizyon, misyon ve stratejilerini daha iyi anlayıp güven duydukları ve bu güvenin okul kültürü algılarına olumlu etki yarattığı söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarında kurumda görev yapan öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda kurumun kendi içinde bütünsel kültür varlığının hissedilmesi kişi sayısı ile değişmediği söylenebilir. Kültür hem kişide özerk hem de sosyal grup içinde genel olarak algılanırken sayıya göre algıda farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sonucunda; okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu; okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarını olumlu yönde etkiledikleri sonucu bulunmuştur. Araştırmaya dâhil olan okullarla varılan genelleme ile anaokulu, ilkokul ve ortaokul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin orta düzeyde olduğu ve karizmatik liderliğin alt boyutlarından olan statükoyu sürdürmeme alt boyutunun en yüksek değere, kişisel risk üstlenme alt boyutunun da en düşük değere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri, okul müdürlerinin belli standartlar içerisinde olduğunu, yenilik ve riske girmekten kaçındıklarını düşünmektedirler. Oysaki karizmatik liderlerin en belirgin özellikleri, takipçilerini etkileme ve amaçlarını benimsetmedir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları orta düzeyde seyretmektedir. Okul kültürü algısı alt boyutundan görev kültürü en yüksek değere sahiptir. Görev kültürü algısının yüksek çıkması bir bakıma okul öncesi öğretmenlerinin idarecinin kendisine vermiş olduğu görevleri yerine getirerek kurum içinde yer edindiğinin göstergesidir. Okul yapılanması içinde başarılı bir öğretmen olmanın kültürel algı içerisinde görevini yerine getirmenin arkasında kalması düşündürücüdür. Alt boyutlarından en düşük değere sahip olan bürokrasi kültürüdür. Okul öncesi öğretmenleri, kurum içinde demokratik yönetim ve karara katılımdan uzak bir anlayışın olduğunu belirtmektedirler. Okul öncesi öğretmenlerinin

algılarına göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri cinsiyet ve okul türüne göre anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Erkek okul öncesi öğretmenleri idarecilerinin karizmatik liderlik özelliklerini daha yüksek düzeyde bulmaktadırlar. Bunun nedeni üzerine idarecilerin cinsiyetinin erkek çoğunluğunda olması ve hemcinslerin kendilerini daha rahat ifade ettikleri, daha çok paylaşımda buldukları yönünde bir çıkarım yapılabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre anaokulu müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin daha yüksek çıkması; alana dair teorik bilgi ve deneyimlerinin diğer okul müdürlerine nazaran fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültür algıları kıdem, okul türü, okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılı arttıkça okul kültürüne dair algıları da artmaktadır. Anaokullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları ortaokulda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine nazaran daha yüksektir. Anaokulunda zümre sayısı fazla ve alanına yönelik uygulamaların yoğun olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin gerek destek, başarı, bürokratik ve görev kültür algılarının yüksek düzeyde olması öngörülebilir.

Öneriler

Uygulayıcılara yönelik olarak kurumlarda idareci olarak görev yapan şahıslara okul kültürünün; okulun tüm alanlarını kapsamaması, okulun çalışma ortamını dengelemesi yönünde önem arz ettiği ve bu olgunun okul müdürünün karizmatik liderlik özellikleri ile ilgili ilişkili olduğu göz önünde bulundurularak okul idarecilerine karizmatik liderlik özelliklerini ortaya çıkaracak veya geliştirecek, olumlu okul kültürü oluşturacak okul tabanlı uygulamalar yapılması; okul öncesi öğretmenlerinin okul idaresinden bekledikleri kişisel risk üstlenme ve yeni, yaratıcı yapıya dair nitel bir çalışma yapılarak okul içerisindeki mevcut durumun daha net bir şekilde ortaya konulması önerilmektedir. Yapılan araştırmada ortaokullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin karizmatik liderlik algıları ile okul kültür algıları en düşük düzeyde çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle okul öncesi sınıflarının ortaokulda açılmaması, Millî Eğitim Bakanlığının uygulamaya koyduğu okul öncesini yaygınlaştırma çalışmalarının anaokulları ve ilkokullarda sürdürmesi gerektiği düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni okul kültürü algılarında bir farklılık oluşturmaz iken öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinde erkekler lehine fark oluşturmaktadır. Bu durumun nedenleri araştırılarak okul idaresinin cinsiyet faktöründe objektifliği konusunda çalışmalar yapılabilir.

Araştırmacılara yönelik olarak okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma, farklı çalışma grupları ile farklı şehirlerde yürütülerek sonuçlar karşılaştırılabilir. Araştırmaya yönelik bulgular nicel araştırma yöntemleri ile elde edilmiştir. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak veya karma yöntem ile araştırma sonuçları zenginleştirilebilir. Araştırmada okul müdürlerinin cinsiyet değişkeni baz alınarak bir sonuç elde edilmemiştir. Okul müdürlerinin cinsiyet değişkeninde farklılaşma durumu araştırılarak çalışma yürütülebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul idaresinden beklentileri ve okul kültürü algılarına dair bir metafor çalışması yürütülebilir. Anaokulu müdürleri ile diğer kurum müdürlerinin özelliklerinin karşılaştırdığı nitel veya karma bir çalışma yapılabilir. İlk ve ortaokul müdürlerinin okul öncesi alanına dair algıları ve okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri üzerine bir çalışma yapılabilir. Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri dışında okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin farklı liderlik stilleri araştırılabilir.

Kaynakça

- Arabacı, İ. B., Alanoğlu, M., & Doğan, B. (2014). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 192-211.
- Aykanat, Z. (2010). Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü üzerine bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Karaman: Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi.
- Aykanat, Z., & Yıldız, T. (2016). Karizmatik liderlik ve örgütsel yenilikçilik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Academia*: https://www.academia.edu/30662231/Karizmatik_Liderlik_ve_Orgutsel_Yenilikcilik adresinden alınmıştır.
- Barnett, K. & McCormick J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools, *Educational Administration Quarterly*, 40 (3), 400-406.
- Broadway, K. (2010). Student achievement: Impact of teacher certification method, school climate and culture, and level of support experienced by first-year teachers. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3445878)
- Bulris, M. E. (2009). A meta-analysis of research on the mediated effects of principal leadership on student achievement: Examining the effect size of school culture on student achievement as an indicator of teacher effectiveness. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3389429)
- Boyras, A. (2018). Özel eğitim okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü ve iklimine etkisi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. İstanbul: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Chen, L.Y.(2008) An examination of the relationship between leadership behavior and organizational commitment at steel companies <http://www.huizenga.nova.edu/jame/examination.htm>
- Conger, J. A., Kanungo, R. A., & Menon, S. T. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *Journal of Organizational Behavior* 21, 747-767.
- Çinko, M., Yurtkoru, E. S. & Durmuş, B. (2018). Sosyal bilimlerde spss ile veri analizi. İstanbul: Beta Yayınları.
- Gül, H. (2003). Karizmatik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine aksaray ve karaman emniyet müdürlüklerinde yapılan bir araştırma. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. Gebze: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürdoğan, A. (2010). Turizm lisans eğitimi veren yükseköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının örgütsel bağlılığa etkisi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management*, 22, 15-26.
- Hatchett, D. Y. (2010). The impact of school culture, teacher job satisfaction, and student attendance rates on academic achievement of middle school student. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3415088)
- Irmak, O. (2017). Anadolu Lisesi öğretmenlerinin okul kültürü algılarının incelenmesi malatya ili battalgazi ilçesi örneği. Eğitim Bilimleri Entitüsü, Eğitim Denetimi Yönetimi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Işık, H. (2017). Ortaokullarda okul kültürünün incelenmesi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İbicioğlu, Cengiz (1999). "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları" Malatya: İnönü Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- İpek, Cemalettin. (2012). Öğretmen Algılarına Göre Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Kültür ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Vol; 18(3), 399-434.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel irade algı çerçevesiyle bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayıncılık.
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education-Indianapolis Then Chula Vista*.
- Korkmaz, M., & Çevik, M. S. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgüt kültürü ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 675-716.
- Koşar, S., & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 581-603.

- Oktaç, E., & Gül, H. (2003). Çalışanların duygusal bağlılıklarının sağlanmasında conger ve kanungo'nun karizmatik lider özelliklerinin etkileri üzerine karaman ve ak-saray emniyet müdürlüklerinde yapılan bir araştırma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(10).
- Oreg, S., & Berson, Y. (2013). Personality and charismatic leadership in context: the moderating role of situational stress. *Personnel Psychology*, 49-77.
- Özan, M. ve Demir, C. (2011). Farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü metaforu algıları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 21, Sayı: 2, s. 106-126.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2002). Shaping school culture fieldbook. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Recepoğlu, E. ve Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(4), 629-664.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. Eğitim ve Bilim, 142-159.
- Şahin Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. Eğitim ve Bilim, 71-83.
- Şahin, G. (2016). Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü ile yaratıcı kişilik ve yaratıcı çevre ilişkilerinin incelenmesi. İstanbul: İstanbul Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanrıverdi, H., & Paşaoğlu, S. (2014). Dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik okul öncesi öğretmenleri üzerine bir çalışma. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında okul kültürü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi(43), 423-442.
- Ünal, Ö. F., & Yıldızbaş, S. (2016). Karizmatik liderlik davranışları ile demografik değişkenler arasındaki ilişki: ankara ilinde orta öğretim öğretmenleri üzerine bir araştırma. Bartın Üniversitesi İ.B.F. Dergisi, 339-365.
- Yıldızbaş, S. (2014). Karizmatik liderlik davranışlarının iş performansına etkisinde iş tatmininin aracılık rolü. Süleyman Demirel Üniversitesi. Isparta: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 37(163), 203-215.
- Zembat, Rengin; Tunçeli, Hilal İlknur; Akşin, Ezgi;. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının 'okul yöneticisi' kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale", (s. 446-459). Ankara.

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YIKICI DOĞA OLAYLARI KAVRAMLARINI ANLAMA DÜZEYLERİ VE KAVRAM YANILGILARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Sinem Aytakin³

Yasemin Demirayak⁴

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yıkıcı doğa olayları kavramları üzerindeki kavram yanlışlarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problemleri ise:

- 1- “Yıkıcı doğa olayları” kavramı öğrencilere ne ifade etmektedir?
- 2- Öğrencilerin “yıkıcı doğa olaylarının sonuçlarına” verdikleri cevaplar nelerdir?

Yöntem: Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi “Yıkıcı Doğa Olayları” ünitesindeki kavramlara yönelik bilişsel yapılarını ortaya çıkarabilmek için bu amaca uygun tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli, genellikle var olan bir durumu ortaya koyma, açıklama, değerlendirme ve ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlar. (Çepni, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul iline bağlı bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 36 kişiden oluşan 5. sınıf öğrencisi (23 kız -13 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama kısmı iki hafta sürmüştür. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular: Kavram yanlışları tespit edilirken alternatif bir ölçme değerlendirme tekniği olan Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) aracılığıyla 5. sınıf öğrencilerinin yıkıcı doğa olaylarına ilişkin bilişsel yapılarını ortaya koyulmuştur. KİT sonuçlarını değerlendirmek amacıyla anahtar kavramlara verilen cevap kelimeler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Hangi anahtar kavram için hangi kelimelerin ya da kavramların kaçar defa tekrarlandığını gösteren bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Anahtar kavramlar için öğrenciler tarafından verilen cevap kelimeler; bu cevap kelimelere göre belirlenen 3 kategori; cevap kelimelerin kullanılma sıklığını gösteren frekans değerleri ve örnek ile ilgili cümleler yer almaktadır. Bu kategoriler, yıkıcı doğa olayları, yıkıcı doğa olaylarının tanımları, doğal afetlerin sonuçlarıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Sonuçlar göstermiştir ki öğrenciler yıkıcı doğa olayları ile ilgili bazı kavram yanlışlarına sahiptir. Buna ilaveten öğrenciler kendi yörelerinde olan doğal afetler hakkında daha fazla bilgi sahibidir. Elde edilen bulgulara göre kelime ilişkilendirme testlerinin bilişsel yapıyı ortaya çıkarmada ve kavram yanlışlarını tespit etmede etkili bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda kavram yanlışlarının giderilmesi için somutlaştırarak öğretim yapılması gerektiği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yıkıcı Doğa Olayları, Bilişsel Yapı, Kelime İlişkilendirme Testi (KİT), Kavram Yanlışları

³ Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, snmaytekin93@gmail.com

⁴ Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, yaseminyilmazz88@gmail.com

Giriş

Fen eğitiminin hedeflerinden biri, yaşadığı çevre ile ilgili çevre sorunlarının farkında olan ve bu sorunların çözümüne aktif olarak katılan bireyler yetişmesini sağlamaktır. Bu çevre sorunlarından birisi de yıkıcı doğa olaylarıdır. Şahin ve diğerleri (2007), insanlara ve doğaya zarar veren olayları afet olarak tanımlarken doğal kökenli olan yıkımları da doğal afet olarak ifade etmişlerdir. Özgen ve diğerleri (2011); doğal afetleri, insan etkisi olmadan tamamen doğal oluşumlarla meydana gelen, çoğunlukla ani veya önlemi alınmayacak kadar kısa bir sürede gelişen, ciddi ekonomik ve sosyal zararların yanı sıra sıklıkla can kayıpları ile sonuçlanan doğa olayları olarak tanımlamışlardır. Yıkıcı doğa olayları; atmosferik, jeolojik ve hidrolojik kaynaklı felaket olaylarıdır. Afetler arasında depremler, volkanik patlamalar, heyelanlar, tsunamiler, seller ve kuraklık sayılabilir. Yıkıcı doğa olayları ciddi sağlık, sosyal ve ekonomik sorunları da sonuç olarak beraberinde getirir. Son yirmi yılda, yıkıcı doğa olaylarının milyonlarca insanı öldürdüğü, en az 1 milyar insanın hayatını olumsuz etkilediği ve önemli ekonomik zararlara yol açtığı tespit edilmiştir.

Öğrenciler, doğal olayların oluşumunu kaynak kitaplardan ya da yakın çevresinde meydana gelen, yaşayarak edindikleri bilgileri yorumlayarak açıklamaya çalışırlar. Gerek fen bilimlerinde gerekse sosyal bilimlerde öğrencilerin ve öğretmen adaylarının yıkıcı doğa olayları ile ilgili yanlışlarını tespit etmek amacıyla çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak yıkıcı doğa olayları ile ilgili kavram yanlışlarının tespitine yönelik araştırmaların sayısı oldukça azdır. Az sayıdaki bu çalışmaların önemli bir kısmı da ülkemizin fay hatlarının üzerinde olmasından ve gerçekleştiğinde çok ağır sonuçlara yol açan “deprem” üzerine odaklanmıştır.

Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri zihinlerinde yapılandırabilmeleri için çelişki oluşturacak durumları ortadan kaldırılarak önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurabilmeleri gerekmektedir. Genel olarak bakıldığında öğrenci herhangi bir kavramı bilimsel olarak kabul edilenden farklı olarak algılamış ise buna kavram yanlışlığı adı verilmektedir (Alkış, 2007). Bu nedenle öğrencilerin ön bilgilerinin tespit edilip bu yanlışlarının giderilmesi kavram öğretiminde önem taşımaktadır (Güneş ve diğerleri, 2010). Öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkilerin bir resmini çıkarmak ve öğrencilerin bilişsel yapısını ölçmek için birkaç yöntem vardır: Kelime ilişkilendirme testi, bilişsel yapıyı araştırmak için en yaygın ve en eski yöntemlerden biridir. İlişkilendirici deney olarak da bilinen kelime ilişkilendirmesi (Davidov, 1983), aklına gelen ilk kelime aracılığıyla her bir kelimeye cevap vermek zorunda olan, yanıtlayana uygulanan bir kelime listesinden oluşan bir testtir. Yapısına, uygulama şekline amaçlarına vb. göre çeşitli tiplerde olabilir.

Kelime ilişkilendirme testleri (KİT), öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, yani bilgi ağını çözümlmek, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit amacıyla kullanılan en eski ve en yaygın tekniklerden biridir (Özatlı ve Bahar, 2010). Kelime ilişkilendirme testleri literatürde birçok farklı amaç için kullanılmıştır. Öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya koymada, kavram yanlışlarını tespit etmede ve kavramsal değişimlerini belirlemede farklı öğrenme alanlarına yönelik olarak kelime ilişkilendirme testleri kullanılmıştır. Fakat bu çalışmaların çoğu fen bilimlerinde yapılmıştır. Diğer branşlarda yapılan çalışmalar ise oldukça azdır (Işıklı ve diğerleri, 2011). Kelime ilişkilendirme testinin hem ölçme değerlendirme aracı olarak hem de bir tanı aracı olarak kullanılabilmesinin en büyük avantajı, hazırlanmasının kolay olması ve 5 dakikalık bir zaman diliminde uygulanabilmesidir (Bahar ve diğerleri, 2010). Bu açıdan bakıldığında ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin yıkıcı doğa olaylarına ilişkin kavram yanlışlarının tespit edilmesini ve bu kavram yanlışlarının en erken sürede düzeltilmesine olanak sağlayabilir.

Kelime ilişkilendirme testi planlanırken çeşitli yöntemlerin dikkate alınması gerekir. Katılımcıların serbestçe ilişkilendirmelerine izin verilebilir (serbest ilişkilendirme testi) veya yanıtlar anlamdaş kategorilerle, belirli eş anlamlılarla, belirli bir bağlamdaki terimlerle veya alternatifler arasında seçim yaparak (kontrollü ilişkilendirme testi) sınırlandırılabilir. Testin amacı, uyarıcı kelimelerin bağlamı ve fiziksel çevre tarafından iletilen görsel izlenimler hakkındaki açık bilgilerin, katılımcıların çalışma alanlarını zihinsel modellerini ve dolayısıyla ilişkisel yanıtlarını etkilediği görülmüştür. Hazırlanma normal olarak kontrollü testlerde kullanılır. Kelime ilişkilendirme testinin hazırlanışı esnasında herhangi bir konu ile ilgili olarak verilen 5 ile 10 arasında anahtar kavram seçilir. Seçilen bu kavramlar bir sayfaya gelecek şekilde 10-15 kez alt alta teker teker yazılır. İlk sayfada uygulama yönergesi ve ikinci sayfada bir örnek içerir. Öğrenciler 30 sn. içerisinde anahtar kavramın akıllarına getirdiği ilgili kavramları yazmaları istenir. Öğrencilerin bir sonraki anahtar kavrama geçmesine öğretmen karar verir. Her anahtar kavramın birbirini takip eden sayfalarda görülemeyecek biçimde düzenlenmesi önemlidir. Bu durum, zincirleme cevap kelime yazma riskini önlemeye yöneliktir. Çünkü öğrenci her kelime yazımında anahtar kavrama tekrar dönmezse anahtar kavram yerine cevap olarak yazdığı kavramın aklına getirdiği kelimeleri yazabilir. Bu da testin amacını zedelemektedir. Öğrenciler bütün anahtar kelimeleri cevapladıktan sonra kelime ilişkilendirme testi toplanır ve öğretmen tarafından değerlendirilir (Güneş ve Gözüm,

2013: 252; Kırtak, 2010: 39; Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011: 55). Kelime ilişkilendirme tekniğinin (KİT) değerlendirmesi iki şekilde yapılabilir; ilk değerlendirmede puanlama esas alınabilir. Öğrencinin anahtar kavrama uygun verdikleri kelime doğru cevabı içeriyorsa bir puan verilerek test puanı hesaplanabilir. Öğretmen, verilen cevabın anlamlı olup olmadığını kontrol etmek için öğrenciden cümle yazmasını isteyebilir. Öğrencinin yazmış olduğu cümle içinde ayrı bir puan verilerek puanlama yapılabilir. İkinci değerlendirme de hangi anahtar kavram için verilen cevap kavramları kaç kez tekrarlanmışsa frekans tablosu oluşturulabilir. Oluşturulan frekans tablosu ile bilişsel yapıyı ve kavramsal bağlantıları görmek için kavram ağı oluşturulabilir (Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011: 56; Güneş ve Gözüm, 2013: 254).

Araştırmamızın amacı, Kelime İlişkilendirme Testinin (KİT) aracılığıyla 5. sınıf öğrencilerinin yıkıcı doğa olayları hakkındaki kavramları anlama düzeylerini ve kavram yanlışlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problemleri ise:

- 1- “Yıkıcı doğa olayları” kavramı öğrencilere ne ifade etmektedir?
- 2- “Yıkıcı doğa olaylarının sonuçlarına” ilişkin öğrencilerin örnek olarak verdikleri cevaplar nelerdir?
- 3- “Yıkıcı doğa olaylarının tanımlarına” ilişkin öğrencilerin örnek olarak verdikleri cevaplar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi “yıkıcı doğa olayları” ünitesindeki kavramlara yönelik bilişsel yapılarını ortaya çıkarmayı ve kavram yanlışlarını tespit edebilmeyi amaçlayan bu araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Betimlemeli çalışmalar genellikle verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkartmak için yürütülürler.

Bu tür araştırmalarda asıl amaç, istenilen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır. Betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli, genellikle var olan bir durumu ortaya koyma, açıklama, değerlendirme ve ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlar. (Çepni, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da bir ortaokulda öğrenim gören 36 kişilik 5. sınıf öğrencisi (23 kız-13 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama kısmı iki hafta sürmüştür. Araştırmanın örneklem seçiminde amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen katılımcılara kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testinde anahtar kavram olarak yıkıcı doğa olayları seçilmiş, 10 maddelik boşluk bırakılmıştır. Öğrencilere KİT'e yönelik açıklamalar yapılmış ve her bir kavram için bir dakika süre verilmiştir. Kelime ilişkilendirme testi kullanılarak öğrencilerin yıkıcı doğa olayları konusunda sahip olduğu bilgilere, kavram yanılgılarına, konu ile ilişkili olaylara ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kelime ilişkilendirme testi ile elde edilen verilen içerik analize tabi tutulmuştur. Analiz sırasında çeşitli yorum ve çıkarımlar yapılarak derinlemesine sonuçlar ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Veriler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiş olup daha sonrasında ortak görüş birliği amacıyla analizler birleştirilmiştir. Uygulamada her bir kavram bir sayfaya gelecek şekilde hazırlanmıştır.

Aşağıda örnek bir sayfa düzeni verilmiştir.

Yıkıcı doğa olayları-----

Yıkıcı doğa olayları -----

Yıkıcı doğa olayları -----

Yıkıcı doğa olayları -----

Yıkıcı doğa olayları -----

İlgili cümle:-----

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan alıntılar yapılarak analiz yapılmıştır. Ayrıca içerik analizinden elde edilen ifadelerin sıklıkları, frekans ve 487 yüzde olarak tablolaştırılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259).

İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden biridir. İçerik analizi ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edilme-

sinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde tündengelimci bir yol takip edilmektedir. İçerik analizinde araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir. Araştırmacı daha sonra, incelemiş olduğu veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri saymaktadır. Kategori geliştirme aşamasında araştırmacı dikkatli olmalı ve aynı metin üzerinden benzer bir araştırma yürütmeyi planlayan başka araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşabilecekleri türden uygun kategoriler geliştirmelidir (Silverman, 2001).

Bulgular

KİT sonuçlarını değerlendirmek amacıyla anahtar kavramlara verilen cevap kelimeler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Hangi anahtar kavram için hangi kelimelerin ya da kavramların kaçar defa tekrarlandığını gösteren bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Bu bölümde anahtar kavramlar için öğrenciler tarafından verilen cevap kelimeler; bu cevap kelimelere göre belirlenen üç kategori; cevap kelimelerin kullanılma sıklığını gösteren frekans değerleri ve örnek ile ilgili cümleler yer almaktadır. Bu kategoriler; yıkıcı doğa olayları, yıkıcı doğa olaylarının tanımları, yıkıcı doğa olaylarının sonuçlarıdır.

Tablo 1. Yıkıcı Doğa Olayları Kategorisine Verilen Cevap Kelimeler:

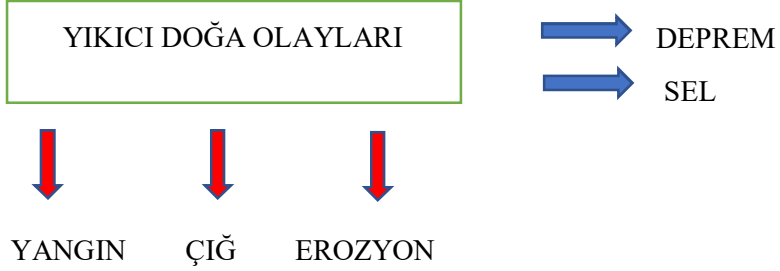
Kategori	Kategoride Yer Alan Kavramlar	Frekansları	%
	Deprem	31	18
	Sel	27	16
	Çığ	19	11
Yıkıcı Doğa Olayları	Tsunami	6	3
	Heyelan	9	5
	Volkanik Patlama	4	2
	Erozyon	18	11
	Yangın	18	11
	Heyelan, Toprak Kayması	3	2
	Dolu	2	1
	Yağmur	1	1
	Toprak Kayması	10	6
	Fırtına	3	2
	Tipi	1	1
	Kar Yağışı	1	1
	Küresel Isınma	4	2
	Tsunami, Sel Baskını	1	1
	Hortum	7	4
	Şimşek	1	1
Canlılar	1	1	

Tablo 1’de görüldüğü gibi yıkıcı doğa olayları kategorisine verilen cevap kelimeler 20 adettir. Bu kelimelerin toplam frekansı ise 167’dir. Elde edilen verilerin analizine göre birinci kategoride öğrencilerin “Yıkıcı Doğa Olayları” anahtar kavramına verdikleri ilişkili cevaplar en yoğun olarak “Deprem” altında toplanmış ve baskın kategori olarak ortaya çıkmıştır. (f=31) Daha sonra “Yıkıcı Doğa Olayları” anahtar kavramını en çok “Sel” (f=27), “Çığ” (f=19), “Erozyon” (f=18), “Yangın” (f=18) kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir.

Yukarıdaki frekans tablosunda verilen yıkıcı doğa olayları ile ilişkilendirilen kelimelerle ilgili aşağıda oluşturulan (Şekil-1) kavram ağı ve bu ağa ilişkin yorumlar yer almaktadır. Katılımcıların anahtar kelimeye vermiş oldukları cevap kelimeler katılımcıların öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre sınıflandırılıp kesme noktası tekniği kullanılarak grafikler çizilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevap kelime sayıları incelendiğinde ilk kesme noktasının >30 olması gerektiğine karar verilmiş, her defasında kesme noktası 7 puan esnetilerek grafik çizme işlemi kesme noktası >2 olana kadar sürdürülmüştür.

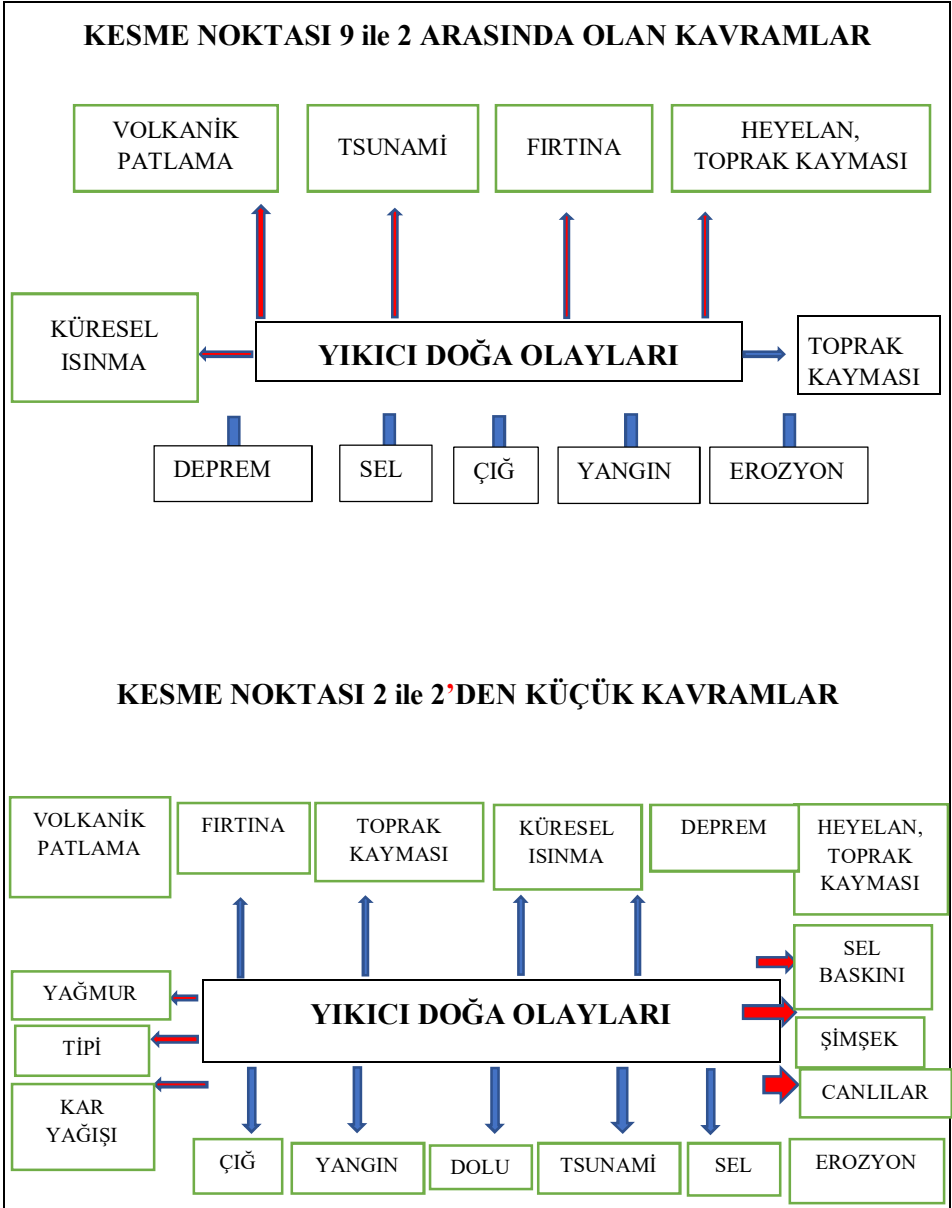


KESME NOKTASI 23 ile 16 ARASINDA OLAN KAVRAMLAR



KESME NOKTASI 16 ile 9 ARASINDA OLAN KAVRAMLAR





Şekil 1. Öğrencilerin Yıkıcı Doğa Olaylarıyla İlişkilendirdiği Kelimelerin Kesme Noktasına Göre Oluşturulmuş Kavram Ağları

Şekil 1’de de görüleceği gibi öğrencilerin yıkıcı doğa olayları ile eşleştirdiği kelimelere bakıldığında öğrenciler yıkıcı doğa olaylarını en fazla depremlerle

ilişkilendirilmiştir. Kesme noktası bir kez esnetildiğinde ise öğrencilerin yıkıcı doğa olayları ile ilgili eşleştirdiği ikinci kelimenin sel olduğu görülmektedir. Kesme noktası 2 ve 2'den küçük kavramlar aralığına geldiğinde ise öğrencilerin yıkıcı doğa olayları ile ilgili eşleştirdiği kelimelerde yağmur, fırtına, kar yağışı, tipi, tsunami, dolu, şimşek ve canlılar ile ilişkilendirmişlerdir.

Tablo 2. Yıkıcı Doğa Olaylarının Sonuçları Kategorisine Verilen Cevap Kelimeler:

Kategori	Kategoride Yer Alan Kavramlar	Frekansları	%
	Kirlilik	2	2
	Yıkık Binalar	14	15
	Yaralanma	5	5
	Ölüm	23	24
	Tehlikeli Olaylar		
	Doğada Kendiliğinden Oluşan Afetler	1	1
Yıkıcı Doğa Olaylarının Sonuçları	<i>Canlı Neslinin Tükenmesi</i>	5	5
	Kızılay	1	1
	Mal Kaybı	2	2
	Hayvan Kaybı	2	2
	Hüzün	1	1
	Yardım Çağırma	5	5
	Yardım Çantası	2	2
	Karşılaşılan Yeni Zorluklar	5	5
	Mahcup Düşmek	2	2
	Sorumluluk	1	1
	Doğanın Zarar Görmesi	3	3
	Panik Yapmak	5	5
	Açlık, Yoksulluk	4	4
	Asit Yağmurları	1	1

Tablo 2'de görüldüğü gibi yıkıcı doğa olaylarının sonuçları kategorisine verilen cevap kelimeler 21 adettir. Bu kelimelerin toplam frekansı ise 97'dir. Elde edilen verilerin analizine göre üçüncü kategoride öğrencilerin “Yıkıcı Doğa Olaylarının Sonuçları” anahtar kavramına verdikleri ilişkili cevaplar en yoğun olarak “Tehlikeli Olaylar” altında toplanmış ve baskın kategori olarak ortaya çıkmıştır (f=23). Daha sonra “Doğal Afetlerin Sonuçları” anahtar kavramını en çok “Yıkık binalar” (f=14), “Ölüm” (f=13), “Yaralanma” (f=5), “Canlı neslinin tükenmesi” (f=5), “Yardım çağırma” (f=5), “Karşılaşılan yeni zorluklar” (f=5), “Panik yapmak” (f=5), kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir.

Yukarıdaki frekans tablosunda verilen yıkıcı doğa olaylarının sonuçları ile ilişkilendirilen kelimelerle ilgili aşağıda oluşturulan (şekil -2) kavram ağı ve bu ağa ilişkin yorumlar yer almaktadır. Katılımcıların anahtar kelimeye vermiş oldukları cevap kelimeler katılımcıların öğrenim görmekte oldukları bölümlere göre sınıflandırılıp kesme noktası tekniği kullanılarak grafikler çizilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevap kelime sayıları incelendiğinde ilk kesme noktasının >23 olması gerektiğine karar verilmiş, her defasında kesme noktası 10 puan esnetilerek grafik çizme işlemi kesme noktası >3 olana kadar sürdürülmüştür.

KESME NOKTASI 23 VE 23'TEN BÜYÜK OLAN KAVRAMLAR

YIKICI DOĞA
OLAYLARININ SONUÇLARI



TEHLİKELİ OLAYLAR

KESME NOKTASI 23 ile 13 ARASI OLAN KAVRAMLAR

YIKICI DOĞA OLAYLARININ
SONUÇLARI



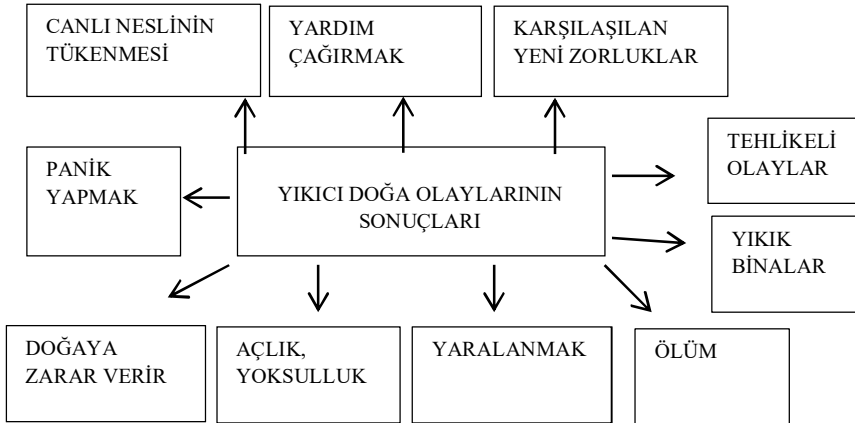
TEHLİKELİ OLAYLAR

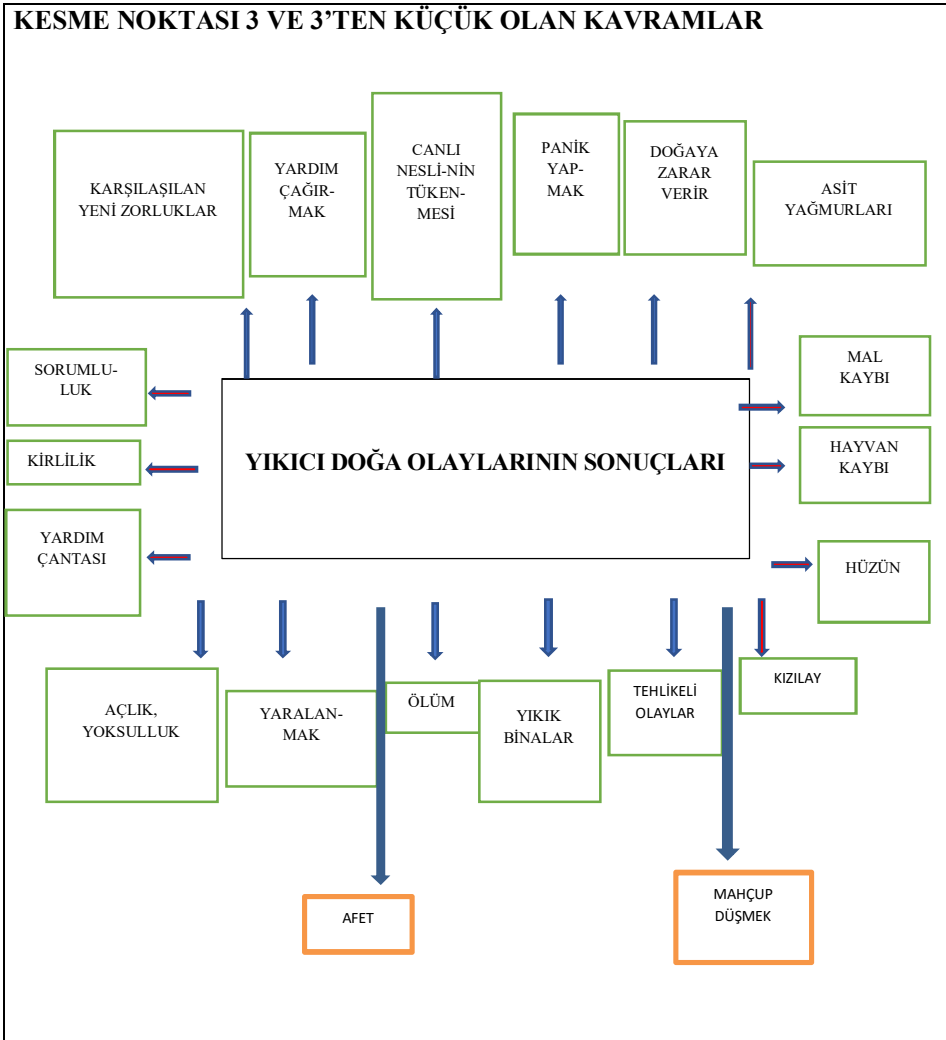


YIKIK BİNALAR



ÖLÜM





Şekil 2. Öğrencilerin Yıkıcı Doğa Olaylarının Sonuçları ile İlişkilendirdiği Kelimelerin Kesme Noktasına Göre Oluşturulmuş Kavram Ağları

Şekil 2’de de görüleceği gibi öğrencilerin yıkıcı doğa olaylarının sonuçları ile eşleştirdiği kelimelere bakıldığında öğrenciler en fazla yıkıcı doğa olaylarının sonuçlarını kesme noktası 23 tepe noktası ile tehlikeli olaylar ile ilişkilendirilmiştir. Kesme noktası bir kez esnetildiğinde ise (23 ile 13 arası) öğrencilerin yıkıcı doğa olaylarının sonuçlarını yıkık binalar ve ölüm ile eşleştirdiği görülmektedir. Kesme noktası ikinci kez esnetildiğinde (3 ve 3’ten küçük) ise öğrencilerin yıkıcı doğa olaylarının sonuçları ile eşleştirdiği kelimelerde hayvan kay-

bı, hüüzün, asit yağmurları, kirlilik, sorumluluk, yardım çantası, mahcup düşmek, afet, Kızılay, mal kaybı olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Yıkıcı Doğa Olaylarının Tanımları Kategorisine Verilen Cevap Kelimeler:

Kategori	Kategoride Yer Alan Kavramlar	Frekansları	%
	Tsunami dalgaların çoğalmasıyla oluşur.	1	2
	Yanardağ patlaması sıcaklık artınca gerçekleşir.	1	2
	Dağlarda ağaçların kesilmesi sonucu çığ oluşur.	1	2
	Girdaplar yüzünden balıkların ölür. Çevreye zarar veren doğada kendiliğinden oluşan şeylerdir.	1	2
	Ağaçlar dikilmezse heyelan olabilir.	7	17
Yıkıcı Doğa Olaylarının Tanımları	Sel yağmurun çok yağmasıyla meydana gelir.	1	2
	Yanlış yerleşme	1	2
	Kuraklık	1	2
	Canlılar	1	2
	Bitkiler	1	2
	Hayvan Çeşitleri	2	6
	Çevre Kirliliği	5	12
	Su Kirliliği	1	2
	Hava Kirliliği	1	2
	İnsanlar	3	7
	Çocuklar	1	2
	Bebekler	1	2
	Dinozorların doğal afetler yüzünden yok olması	4	10
	Barajların taşması	1	2
	Kızılay, Yeşilay gibi kurumlar	4	9
	İtfaiye, Ambulans	1	2
	Deprem Çantası	1	2
	Gökdelenler	1	2
	Az ağaç olması	1	2

Tablo 3'te görüldüğü gibi yıkıcı doğa olaylarının tanımları kategorisine verilen cevap kelimeler 25 adettir. Bu kelimelerin toplam frekansı ise 44'tür. Elde edilen verilerin analizine göre ikinci kategoride öğrencilerin "Yıkıcı Doğa Olaylarının Tanımları" anahtar kavramına verdikleri ilişkili cevaplar en yoğun olarak "Çevreye zarar veren ve doğada kendiliğinden oluşan şeylerdir." altında top-

lanmış ve baskın kategori olarak ortaya çıkmıştır.(f=7) Daha sonra “Yıkıcı Doğa Olaylarının Tanımları” anahtar kavramını en çok “Çevre Kirliliği” (f=5), “Dinozorların doğal afetler yüzünden yok olması” (f=4), “Kızılay, Yeşilay gibi kurumlar” (f=4), “İnsanlar” (f=3) kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir.

Yukarıdaki frekans tablosundaki yıkıcı doğa olaylarının tanımları ile ilişkilendirilen kelimelerle çok sayıda olmakla beraber katılımcıların anahtar kelimeye vermiş oldukları cevaplar bölümlere göre ayrılıp sınıflandırılmamıştır. Bu anlamda bu tablo ile ilgili kesme noktası tekniği kullanılarak kavram ağı hazırlanmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma elde edilen bulgularla birlikte ulaşılan sonuçları şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1) Çalışma Marmara Bölgesi, İstanbul ilinde yapılmıştır. Yapılan kelime ilişkilendirme testinin sonuçlarına göre burada yaşayan çocukların yaşadıkları bölge deprem bölgesi olduğu için verilen cevaplar içerisinde depremin en yüksek oranda verilen cevap olduğu gözlemlenmiştir. Deprem kavramının iyi öğrenilmesi ülkemizdeki deprem riski sebebi ile medya ve ders programlarında konuya verilen önemle açıklanabilir.
- 2) Öğrencilerin en az zihinsel yapıya sahip oldukları kavram tsunami ve volkanik patlama olduğu görülmüştür. Ülkemizde görülme sıklığı en az olan tsunaminin ve ülkemizde aktif yanardağ bulunmamasından dolayı ülkemizde hiç görülmeyen volkanik patlamanın en az akla gelen kavram olması doğaldır.
- 3) Heyelan kavramı “toprak kayması” ile ilişkilendirilmiştir. Heyelan ve toprak kayması aynı kategoride değerlendirilip yorumlanmıştır. Bu da öğrencilerin bu kavramlara yönelik bir kavram yanlışlığına sahip olduğunu göstermektedir.
- 4) Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre öğrenciler bilişsel alanın bilgi basamağında değerlendirilebilecek sorularda daha başarıyla kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst düzey basamaklarda ise yeterince başarılı olmadıkları görülmüştür. Örneğin “Yıkıcı doğa olayları kendiliğinden mi meydana gelir?” sorusuna “Hayır, kendiliğinden meydana gelmez.” cevabını veren öğrencilerin bunun sebebini açıklayamadıkları görülmüştür.

- 5) Öğrencilerin yıkıcı doğa olayları tanımlarına verdikleri cevaplara bakıldığında kavram yanlışlarına sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler yıkıcı doğa olaylarını tanımlarken çevre kirliliği ve insanlar ile ilişkilendirmiş, yıkıcı doğa olaylarını insanların başlattığı ve bitirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuca ulaşmalarında yıkıcı doğa olaylarının sonuçlarını ölümle ilişkilendirmeleri etkili olmuştur. Bu da öğrencilerin yıkıcı doğa olayları denilince öncelikle zihinlerinde ölüm kelimesiyle ilişkilendirdiklerini göstermektedir.
- 6) Öğrencilerin bazı kavramları birbirine karıştırdıkları görülmüştür. Örneğin, yangın ve volkanik patlamayı birbiriyle ilişkilendirmiş ve yangını yıkıcı doğa olayı olarak nitelendirmişlerdir.
- 7) Yine öğrenci cevaplarında kar, yağmur, dolu, tipi ile çığ, tsunami ve sel anahtar kavramları arasında ilişkiler olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu anahtar kavramları birbirleriyle ilişkilendirip tek kategoride birleştirmek yerine hepsini ayrı ayrı yıkıcı doğa olayı olarak değerlendirmiştir. Bu da bize öğrencilerin yıkıcı doğa olaylarını kategorilendirmede ve bu kavramların bilgi basamağında da kavram yanlışlarının olduğunu göstermiştir.
- 8) Öğrencilerin yıkıcı doğa olayları ile ilgili zihinlerinde yer alan kavramlardan bazıları Kızılay ve Yeşilay gibi kurumlardır.
- 9) Öğrencilerin yıkıcı doğa olaylarının sonuçlarına ilişkin verdiği cevaplar incelendiğinde en fazla “Tehlikeli Olaylar” kavramı ortaya çıkmıştır. Bu durumdan hareketle öğrencilerin yıkıcı doğa olaylarının sonuçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ve bilgilerini ifade edemediği ancak var olan bilişsel yapılarında tehlikeli olaylarla eşleştirerek genelleme yaptığı görülmüştür.
- 10) Öğrencilerin sadece %17’si yıkıcı doğa olaylarının tanımını **çevreye zarar veren ve doğada kendiliğinden olan şeyler** olarak tanımlamıştır. Geri kalanında eksik bilgilerin bulunduğu görülmektedir.

Öneriler

1. Öğrencilerin yıkıcı doğa olayları hakkındaki kavramları doğru adlandırmaları için konu öncesinde kelime ilişkilendirme testlerinin kullanılması oldukça fayda sağlayabilir.

2. Öğrencilerin yaşadıkları yerdeki yıkıcı doğa olayları ile ilgili daha fazla bilgi verilerek bu konuda araştırma yapmaları sağlanabilir.
3. Öğrencilerin yıkıcı doğa olaylarından deprem, volkanik patlama, tsunami gibi olaylara daha fazla dikkat ettiği, ülkemizde gerçekleşmediği için daha çok merak ettikleri ortaya çıktığı için bu olayların nasıl gerçekleştiği ile ilgili ayrıntılı resimler ve bilgiler verilebilir.
4. Kelime ilişkilendirme testleri konu öncesinde ve konu sonrasında kullanılarak öğrencilerin konuyla ilişkilendirdiği kavramları bilişsel olarak değerlendirmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Alkış, S. (2007). An investigation of grade 5 students understanding of humidity concept. *Elementary Education Online*, 6(3), 333-343.
- Atalay, İ. (2012). *Genel fiziki coğrafya*. İzmir: Meta Basım Matbacılık Hizmetleri.
- Aydemir, A. (2014) *7. sınıf öğrencilerinin beşerî coğrafya kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahar, M. ve Özatlı, N. S. (2010). Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 9-26.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Üçüncü Baskı. Trabzon: Cepler Matbaacılık.
- Ercan, F. ve Taşdere, A. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED)*, 7(2).
- Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED)*, 7(2), 136-154.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Demir, E. S. Hoplan, M. ve Çelikoğlu, M. (2010). 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, M. H. ve Gözüm A. İ. C. (2013). İlköğretimde işlenen ekoloji konusunun 10. sınıf öğrencilerin ekosistem ekolojisi konusundaki hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin saptanmasında kelime ilişkilendirmenin kullanılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 252-264.

- Işık, M., Taşdere, A. ve Göz, L. N. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının Atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 50-72.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köseoğlu, F. ve Bayır, E. (2011). Kelime ilişkilendirme test yöntemiyle kimya öğretmen adaylarının gravimetrik analize ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 107-125.
- MEB. (2018). *Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özatl, N. S. ve Bahar, M. (2010). Öğrencilerin boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konulması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 9-26.
- Özgen, N., Ünal, Ü. E. ve Bindak, R. (2011). Öğretmen adaylarının doğal afetler konusuna yönelik "etkili öğrenme biçimleri"nin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 303-323.
- Polat, G. (2013). 9. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme test tekniği ile tespiti. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1).
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publication.
- Şahin, C., Doğanay, H. Ve Özcan, N. A. (2007). *Türkiye coğrafyası*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şahin, C. ve Şipahioğlu, Ş. (2003). *Doğal afetler ve Türkiye*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılar, B. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜBİTAK ARAŞTIRMA PROJE DENEYİMLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Hülya Kadiođlu¹

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmanın amacı, üniversite lisans seviyesinde TÜBİTAK projesi yönetmiş öğretmen adaylarının proje yönetim deneyimlerinin betimlenmesidir.

Yöntem: Çalışmamız fenomenolojik araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırma örneklemini, TÜBİTAK 2209/A proje desteğiyle projelerini başarıyla tamamlamış 13 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır.

Bulgular: Araştırma soruları 5 ana tema üzerinde kurgulanmıştır. Araştırma sonucunda, projenin yazım aşamasında genellikle ortak kaygıların bulunduğu, projenin yürütme-sonuçlandırma aşamasında daha çeşitli türde kaygıların ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca araştırmacıların proje yazma, yürütme ve sonlandırma motivasyonlarının kaynakları hakkında bilgi edinilmiştir. Proje kazanımları ise 4 farklı tipte temalandırılmıştır. Proje yönetimi esnasında, öğretmen adaylarının danışman ve konu seçimine yönelik olası değişkenler de elde edilmiştir. Bununla beraber proje yazım, yönetim ve sonuçlandırma ile ilgili karşılaşılan güçlüklerin nasıl çözüldüğüne dair bilgiler elde edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Örneklemdaki bireylerin ön motivasyonları incelendiğinde bireyde başarılı olabileceği inancının bir şekilde oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca maddi desteğin aday üzerinde sorumluluk bilinci oluşturduğu görülmüştür. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının projelere yönlendirilirken başarabileceklerine dair öz güven oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapılması, proje destek çeşitlerinin artırılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Lisans Araştırma Projeleri, Tübitak, Proje Deneyimi, Nitel Araştırma

¹ Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, kadiogluhulya@gmail.com

Giriş

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonunda, “bilime sevdalı bireyler yetiştirme” hedefini eğitim vizyonunun temel amaçlarından biri olarak belirtmiştir (MEB, 2019). Burada adı geçen “bilim sevdalısı bireyler” yetiştirmek için onları yetiştirecek öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce bilimsel araştırma ile tanışmış olması tabii ki önem arz etmektedir.

Günümüzde birçok gelişmiş ülke, bilimsel araştırmacının ülke gelişimine ne derecede faydalı olabileceğinin bilinciyle lisans düzeyinde araştırmaları desteklemek üzere proje destekleri oluşturmaktadır. Bunlardan; Amerika Birleşik Devletleri’nde, NSF’in (National Science Foundation) lisans öğrencilerine yönelik hazırlamış olduğu REU proje desteği (“The Research Experiences for Undergraduates Program”, t.y.), Almanya’da DAAD destekleri (“Deutscher Akademischer Austauschdienst”, t.y.), Kanada’da Toronto Üniversitesinin desteklediği ROP programları, Birleşik Krallık’ta UROP destekleri (John and Creighton, 2011) örnek olarak verilebilir.

Türkiye’de de lisans öğrencilerini desteklemeye yönelik programlar mevcuttur. Bunlardan bazıları; Sabancı Üniversitesinin desteklemiş olduğu PURE (“Program for Undergraduate Research”, t.y.), Bahçeşehir Üniversitesinin desteklediği BATEP (“Bilimsel Araştırma Teşvik Programı”, t.y.) ve TÜBİTAK’ın desteklediği lisans proje yarışmaları ve yine TÜBİTAK’ın 2209-A ve 2209-B destek programlarıdır. TÜBİTAK’ın sağladığı bu iki destek programından lisans öğretmen eğitimi programı öğrencilerine uygun olanı 2209-A destek programıdır. TÜBİTAK’ın web sayfasında, bu destek programının amacı, “Üniversitelerde öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerini, projeler yoluyla araştırma yapmaya teşvik etmektir.” olarak belirtilmiştir (“Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı”, t.y.) Bu destek programı her yıl iki kez çağrıya çıkar ve aynı ayın son iş gününe kadar başvurular alınır. TÜBİTAK bu program ile lisans öğrencilerine 2500 TL’ye kadar maddi destek sağlamaktadır. Araştırmacının proje destek talebi kabul edildikten sonraki bir yıl içinde öğrenci, proje sonuç raporunu çevrim içi başvuru sistemine yüklemek ile yükümlüdür. Proje yöneticisi sadece lisans programına kayıtlı öğrenciler olabilir. Ayrıca proje yöneticisinin proje başvurusu esnasında bir öğretim üyesinden danışman olarak destek alması şarttır.

Alan Yazındaki Çalışmalar

Alan yazında lisans öğrenci projelerinin kazanımlarına yönelik birçok çalışma mevcuttur. Örneğin; Petrella ve Jung (2008), araştırmalarında lisans araştırma projelerinin önemi, faydaları ve zorlukları ile ilgili derleme bilgiler vermişlerdir. Çalışmalarında lisans araştırma projelerinin faydaları için bilimsel araştırma adımlarını anlama, bilim insanlarının nasıl araştırma yaptıklarına dair bilgi sahibi olma, laboratuvar tekniklerini öğrenme, araştırma sonucunda elde edilen verileri yorumlama yeteneği geliştirme, veri setlerini analiz etme ve teori ve pratiği birleştirebilme yeteneği olarak belirtmiştir. Yapılan araştırmada ayrıca zorluklara toleranslı olabilme, bağımsız çalışabilme, bilginin nasıl elde edildiğini anlama, öz güven, iddiaların kanıtlarla desteklenmesi gerektiği bilgisi ve kariyer rotasının açıklık kazanması gibi ek faydaların olduğu da belirtilmiştir.

Wood (2019), araştırmasında lisans seviyesinde hangi tür araştırmaların yapılabileceğini, bilimsel dergilerde yayınlanabilir araştırmanın nasıl yapılacağına yönelik kendi lisans öğrencileri üzerinde uyguladığı yöntemleri belirtmiştir. Davis ve Wagner, (2019) çalışmalarında, lisans araştırmalarında araştırmacının okuduğu bölümün araştırma projelerinde görev alma motivasyonunu yansıttığını araştırmıştır. Parker, (2018) araştırmasında son sınıf bitirme araştırma projelerinin farklı sosyokültürel çevreden gelen öğrenciler arasında öğrenmeler bakımından eşitlik sağladığını ifade etmiştir. Cooper et. al, (2019) araştırmasında ise hangi değişkenlerin araştırma projelerinin devamlılığını etkilediğine yönelik sonuçlar elde etmiştir. Griswold (2019) ise lisans araştırma projelerinin öğrencilerin kariyer planlarına uzun vadedeki etkilerini araştırmıştır.

Falconer ve Holcomp (2008) araştırmalarında bilimsel araştırma yaz okulu programı öğrencilerinin deneyimlerini fenomenolojik araştırma deseni ile araştırmıştır. Bu çalışma genel olarak adı geçen yaz okulu programındaki eksiklikler üzerine araştırmalar yapmıştır.

Kobulnicky ve Dale (2016) ise lisans STEM araştırma deneyimleri için NSF'in desteklediği toplumsal danışmanlık modelinin faydaları ve nasıl daha verimli kullanılabileceğine yönelik bir araştırma yapmıştır. Yine Stanford et. al. (2017), STEM ve STEM dışı disiplinlerde yapılan lisans öğrenci projelerinde öğrenmeye yönelik kazanımların karşılaştırılması üzerine çalışmışlardır. Ayrıca Brew ve Mantai (2017) ise lisans araştırma projelerinde karşılaşılabilecek güçlükler ile ilgili akademisyen algılarını araştırmıştır.

Alan yazında lisans araştırma projelerine yönelik bu araştırmalar dışında da birçok çalışma bulunabilir. Ancak bu çalışmalar incelendiğinde yapılan araş-

tirmaların daha çok STEM alanında eğitim gören lisans öğrencilerini kapsadığı görülmektedir. Ayrıca projelere yönelik araştırmalar genellikle bitirme tezleri veya ders kapsamında yapılması zorunlu olan proje araştırmaları ile ilgilidir. Bu nedenle alan yazındaki araştırmalarda kullanılan araştırma grubundaki kişilerin araştırma yapmak için iç motivasyona ihtiyaçları bulunmamaktadır. Araştırma grubumuzdaki araştırmacılarımız ise başlangıçta iç motivasyonu ile proje yazımına yönelmiş veya bir akran, öğretim üyesi veya bir okul etkinliği sonrası oluşmuş iç motivasyon ile proje önerisi hazırlamaya yönelmişlerdir. Bu anlamda araştırma grubumuz, hâlihazırda yapılmış araştırmalarda kullanılan örneklemelerden farklılık arz etmesi bakımından alan yazındaki bir eksikliği gidermektedir.

Öğretmen eğitimine yönelik fenomenolojik bir araştırma olan Suter'de (2005) ise eğitim alanında NSF desteklerinin hangi araştırma yöntemleri ile yapıldığına yönelik kapsamlı veriler içermektedir. Bununla birlikte öğretmen adayları üzerinde yapılan bir başka araştırma Alderton ve Manzi'dir (2017). Bu araştırmada, Alderton ve Manzi, okuryazarlık ön bilgilerine yönelik 0-5 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmaya öğretmen adaylarını da dâhil ederek adayların kazanımlarını incelemiştir. Bu araştırmadaki öğretmen adayları yine ders kapsamında araştırmaya dâhil edilmiştir.

Alan yazında öğretmen adaylarının proje deneyimlerine yönelik çalışmalar incelendiğinde bu araştırmaların yeterli olmadığı görülür. Bu çalışmada alan yazındaki bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada üniversite lisans seviyesinde TÜBİTAK lisans projesi yönetmiş öğretmen adaylarının proje yönetim sürecinin başındaki, süreç esnasındaki ve sonrasındaki deneyimlerini, kaygılarını, motivasyon kaynaklarını, süreç esnasında karşılaştıkları problemlerini ve bu problemler ile nasıl başa çıktıklarına yönelik kapsamlı bilgiler elde edilmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni / Modeli

Bu araştırmada örnekleme bulunan öğretmen adaylarının lisans proje deneyimleri üzerine düşüncelerinin kendi ifadelerinden hareketle ayrıntılı bir şekilde incelenmesinin hedeflendiği göz önüne alındığında nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseninin bu araştırma için uygun olduğu görülmektedir. Araştırmamızda öğretmen adaylarının proje yönetme deneyimle-

rini nasıl anlamlandırdıkları ve karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yöntemleri kişilerin bizzat kendi görüşleri esas alınarak araştırıldığından fenomenolojik desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bilindiği üzere nitel araştırmalarda büyük gruplar yerine araştırmannın amaçlarını karşılayan, detaylı veri sunabilecek örneklemelerin belirlenmesi gereklidir (Coyne, 1997). Araştırmamızın konusu ve deseni gereği seçilmiş örneklem metodu kullanılmıştır. Araştırma örneklemimiz, TÜBİTAK projesi yönetme tecrübesi bulunan Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans ve lisansüstü alanlarında öğrenim gören 13 öğrencidir. Tablo 1’de örneklem bölümlere, cinsiyetlerine ve öğretim kademelerine göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 1: Örneklem Dağılımı

		Matematik Öğretmenliği	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Öğr. Sayısı		2	2	5	4
Kademe	L	2	1	5	4
	YL	-	1	-	-
Cinsiyet	K	2	1	4	3
	E	-	1	1	1

Tablo 1’de de görüleceği üzere araştırma grubu belirlenirken farklı bölümlerde eğitim gören öğretmen adayları tercih edilmiştir. Bunun yapılmasındaki amaç, mümkün olduğunca fazla bakış açısına ulaşmak ve okunan bölümlerin araştırma proje deneyimi üzerinde benzer ve farklı etkileri hakkında bilgi sahibi olmak istememizdir. Araştırma grubunun oluşumunda matematik ve sosyal bilimler öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının sayısı diğer iki bölüme kıyasla daha azdır. Bunun sebebi, bu bölümlerde proje deneyimi olan öğretmen adaylarının mezun olmaları ve kişilere ulaşımın mümkün olmamasıdır. Araştırmamızda yapılan tüm görüşmeler, öğretim üyesi odasında yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 30-35 dakika sürmüştür. Görüşme saatleri çalışma grubundaki öğretmen adaylarının uygun olduğu saatler göz önüne alınarak kararlaştırılmıştır. Araştırma grubunda bulunan öğretmen adayları 21-23 yaş aralığındadır. Araştırma grubunda çift ana dal yapan veya bölüm değiştiren herhangi bir öğretmen aday bulunmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

İnsanların perspektiflerini, tecrübelerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntem (Bogdan ve Biklen, 1992) olmasından dolayı veri toplama aracı olarak nitel araştırmalarda sıklıkla rastlanan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama tekniği olarak görüşme tekniğini seçmemizin bir diğer sebebi de görüşmelerde elde edilen tanımlayıcı bilgilerin daha sonra yapılacak analizlerin temelini oluşturabilmesidir (Yıldırım, 1999). Yapılan görüşmelerde açık ve kapalı uçlu sorular kullanılmıştır. Soruların hazırlanmasında, maddelerin açık ve anlaşılır olmasına, ön yargıdan uzak ve katılımcıları yönlendirmeyecek biçimde tasarlanmasına özen gösterilmiştir. Soruların sıralanmasında ise genelden özele sorular oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Araştırmamızda kullanılan görüşme sorularına iki uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Görüşme öncesinde araştırma grubundaki bireylerin görüşme sorularını incelemeleri için süre verilmiş, görüşme öncesinde kısa bir süre sohbet edilerek katılımcıların kendisini daha rahat hissetmeleri sağlanmıştır.

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırma grubuna yöneltilen sorular, proje yazma, yönetme ve raporlama dönemi olarak üç kategoride düzenlenmiştir. Proje yazma dönemi ile ilgili sorularda, kişilerin motivasyon kaynakları, proje hazırlık aşamasındaki kaygıları araştırılmıştır. Ayrıca proje yazım aşamasında danışman ve konu belirleme ölçütlerine yönelik de belirleyici sorular yöneltilmiştir. Proje yönetimi aşaması ile ilgili sorularda ise genel olarak karşılaşılan güçlükler, kaygılar, bu kaygı ve güçlükler ile başa çıkma yöntemleri ve projeyi devam ettirme motivasyonlarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Proje raporlama aşamasındaki sorular ise genel olarak problemler ve çözüm önerileri, kazanım ve kaygılar, bu süreçteki deneyimler olarak sıralanabilir. Görüşmelerde araştırma grubunda bulunan öğretmen adaylarından izin alınarak kamera kaydı alınmış ve daha sonra yapılan konuşmalar yazılı hâle getirilmiştir.

Veri Analizi

Yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler önce temalarına ayrılmış, sonra araştırma sonuçlarında herhangi bir eksiklik olmaması açısından birkaç kez okunmuştur. Elde edilen tematik alanlar benzerlik ve bağlantılarına göre bir araya getirilerek üst kategoriler altında toplanmıştır. Elde edilen bu kategorilere göre veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmada yöneltilen sorular beş tema üzerinde yoğunlaştığından sadece bu temalar kullanılmıştır. Çalışma-

nın inandırıcılığının artırılması açısından veri seti farklı zaman dilimlerinde birkaç kez okunmuş ve herhangi bir şekilde filtrelendirilmeden doğrudan aktarılmıştır.

Bulgular

Kaygılar

Kaygı kısmı, yazım aşaması ve yönetim/sonuçlandırma aşamalarına bağlı olarak iki alt kısma ayrılmıştır.

Proje yazım aşamasında üç kategoride kaygı türü ortaya çıkmıştır. Bunlar: deneyimsizlik sebebiyle oluşan kaygılar, proje önerisi yazım aşamasını yetiştirememeye kaygıları ve proje başvurusunun desteklenmemesi kaygısı olarak sınıflandırılabilir. Mesela rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden bir araştırmacı “(Proje deneyimimiz olmaması) beni çok endişelendirdi özellikle yazışmalar nasıl olacak, ne yapacağız konusunda ne yapılacağını bilmediğim için...” diyerek proje deneyimi eksikliğinin sonuçlarından kaygılandığını belirtmiştir. Aynı bölümden başka bir araştırmacı ise “Benim için de öncesinde çok kaygı oldu. Çünkü ne yapacağım, ne edeceğim, yapabilecek miyim acaba gibi kaygılarım oldu tabii ki.” diyerek projenin başlangıç aşamasında çok kaygılandığını belirtmiştir. Projenin desteklenmeyeceği kaygısı da neredeyse tüm araştırma grubunun ortak kaygısını oluşturmuştur. Bu kaygı türünün sebebi olarak da bazı öğretmen adaylarında, proje önerisinin desteklenmemesinden psikolojik olarak etkilenmekten kaygılandığı, bazı araştırmacıların ise sosyal çevrede alay konusu olmaktan kaygılandığı görülmüştür. Örneğin, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden bir aday “Ret mi olacak? Kabul mü olacak? Çünkü başlangıçta bir emek verdik. Tamam, genel sürece baktığımızda çok büyük bir emek gibi görünmüyor ama ilk hevesimiz ve daha 2. sınıfız reddedilirse büyük bir hüsrana uğrayacaktık.” diyerek projenin kabul edilmeme kaygısı taşıdıklarını belirtmiştir. Burada araştırmacının yanıtındaki “hüsran” kelimesine dikkat çekmek isteriz. Matematik öğretmenliğinden bir araştırmacı ise “Kabul olur mu, olmaz mı? O herhâlde çok genel bir şey. Acaba çok yoğun geçer mi süreç? Kabul olmazsa da acaba çok hevesim kırılır mı? Bir daha böyle bir şeye cesaret edebilir miyim? Belki edemem. Çok olumsuz etkilenirim diye düşündüm tabii ki.” diyerek proje önerisinin kabul edilmemesine yönelik kaygılarını dile getirmiştir. Bu kaygılar da yine kişinin proje desteği alamamaktan kaynaklı psikolojik etkilenme kaygısıdır. Ayrıca bu araştırmacının, projesinin kabul edilmeme kaygısının yanı sıra proje yönetimi sürecinin zor olabileceğine

yönelik kaygılar taşıdığı da görülmektedir. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünden bir araştırmacı ise *“Açıkçası benim ilk projem. Rezil olmaktan çok korktum. Bu projenin kayda değer bir proje olmamasından çok korktum. İnsanlar tarafından gereksiz bir proje olarak nitelendirilmesinden çok korktum ama kendime güvenim vardı.”* diyerek yine proje önerisinin desteklenmemesinden kaygılandığını belirtmiştir. Bu kaygı türünün ise aslında sosyal çevreden kaynaklandığı görülmüştür.

Araştırma grubundaki bazı öğretmen adayları, çağrıya çıkılmasından itibaren tanınan bir aylık sürenin, proje önerisini hazırlamak için yetmeyeceğinden veya başvuruyu eksik/yanlış yapma ihtimallerinden dolayı kaygılandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, matematik öğretmenliğinde okumakta olan bir araştırmacı *“Çok az bir süre vardı bizde de gerginlik oldu. Yapsak mı, yapmasak mı? Çünkü son hafta içindeydi. Cuma günü son gündü. Biz pazartesi başlamıştık. Yani olmama ihtimali daha yüksek olarak düşündük. Çünkü çok kısa sürede hazırlanabilecek bir şey yeterli olmayabilir. Evet, konu güzel ama araştırmayı yeterince yapamıyor olabiliriz. Düşündüğümüz tam olarak karşı tarafa geçemeyebilir.”* diyerek süre ile ilgili kaygısını belirtmiştir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmenliğinden bir öğrencimiz ise resmî işlemlerde bir eksiklik veya hata olmasından kaygılandığını *“Bayağı emek verdiğimiz için ne olacak kaygısı yaşıyoruz. Sistemi bu sefer biliyoruz, değişiklikler oluyor arada sırada. Ufak değişiklikler, bu değişiklikleri yakalama kaygısı... Acaba kaçırdığımız bir şey oldu mu ve kaçırdığımız bir şey (daha önce) olmuştu.”* diyerek belirtmiştir.

Proje yönetimi ve sonuçlandırma kısmında karşılaştığımız kaygılar ise proje önerisi hazırlama dönemine kıyasla daha çeşitlidir. Araştırma grubumuzda bulunan öğretmen adaylarının üzerlerinde çalıştıkları örneklem ile ilgili kaygılar taşıyabildikleri, ayrıca raporunu zamanında yetiştirememeye, proje yönetiminde yaşanan zorlanma veya yine proje yönetimi esnasında karşılaşılan problemlerden dolayı kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Örneğin; rehberlik bölümünden bir araştırmacı, *“Bir kaygı yaşadım. Bana yardımcı olabilecek, bizimle söyleşi yapabilecek birini ararken zorlandım. Araştırma kısmında biraz zorlandım. Yazıya dökerken de zorlandım aslında, proje sonuç raporu da yazarken bayağı emek istiyor, o dönemde biraz hocamı da üzüyor muyum, hızlı mı olmalıyım, yavaş mıyım diye çok tedirgin olmuşum.”* diyerek bu noktaya temas etmiştir. Araştırmacının esas olarak hem yaşanan problemlerden hem de danışman hocasını üzmekten kaygılandığı görülmüştür. Aynı bölümden başka bir araştırmacı ise *“Benim çok oldu. Çünkü konum boşanma ile ilgili ve çok hassas bir konu işte görüşme yapacağım insanlara ulaşma konusunda biraz zorlandım. Bir de ben*

soruyorum, bu insanlar kabul etti ama bana anlatacak mı? Söyleyecek mi? Böyle kaygım vardı.” diyerek süreçte hem yönetim esnasında yaşanan zorlanmalardan hem de örneklemeden kaynaklanan kaygılarının olduğunu belirtmiştir. Yine matematik öğretmenliği bölümünden bir araştırmacı ise müzede matematik eğitimine yönelik araştırmasında örneklem ile ilgili yaşamış olduğu problem sonrası *“Ya gelmezlerse ya kimse olmazsa? Nasıl dökeriz bunları rapora? Sonuçta bize bir para da geldi, onun da sorumluluğu var tabii ki. Biz her şeyi kayıt altına alıyoruz, yani öğrenciler gelmezse sıkıntı olacak. Arkadaşların biletini alıyoruz gelemeyecekler, karşılanmayacak, o kadar para verdiler. Onun bir sorumluluğu var mesela. Çok stresli bir süreçti. Bunlar tabii ki bende çok kaygı oluşturdu.”* demiştir. Burada dikkat edilirse araştırmacının maddi destekten dolayı sorumluluk bilincinin arttığı da görülmüştür.

Bunun dışında projenin desteklendiğine yönelik resmî bilgilendirme yapılması sonrasında araştırma yapılacak kurumlardan gerekli izinlerin alınamayacağına yönelik kaygıların olduğu görüldü. Örneğin, psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünden bir araştırmacı *“(Resmî kurum) kabul eder, nasıl olsa TÜBİTAK kabul etmiş dedik. Parayı da harcamaya başladık, bir şeyler alıyoruz, kitapları alıyoruz. Paranın da bir kısmı gitti. Şimdi (resmî kurum) asla kabul etmem derse para bizim cebimizden çıkacak bu sefer ve öğrenciyiz.”* diyerek kurum izni ile ilgili yaşadıkları problemin oluşturduğu kaygıyı belirtmiştir. Yine aynı araştırmacı raporlama kısmında da gecikmelerden dolayı projelerinin yetiştirilemeyeceği kaygısından bahsetmiştir. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünden bir araştırmacı ise *“Projemi gerçekleştirememeye düşüncesi beni endişelendirdi. Okul okul dolaşacak mıyım düşüncesi endişelendirdi.”* diyerek yine resmî araştırma yapacağı kurumdan izin konusunda yaşadığı sorun sonrasında kaygılandığını belirtmiştir.

Bunun dışında araştırmacının daha önceki proje deneyimleri ve iç motivasyonunun yüksek olmasının da projenin başlangıç aşamasındaki kaygı düzeyini etkilediği görülmüştür. Daha önce proje deneyimi veya iç motivasyonu olmayan kişilerin yazım aşamasında daha kaygılı olduğu, daha önce araştırma deneyimi olan veya iç motivasyonu bulunan kişilerin ise daha çok yönetim ve sonuçlandırma aşamasında daha kaygılı oldukları belirlenmiştir. Örneğin, iç motivasyonu yüksek olan ve daha önce proje deneyimi bulunan sosyal bilimler öğretmenliği bölümünden bir araştırmacı, projenin yazım aşamasında, *“Bilgiye her zaman aç olduğum için ve araştırmayı sevdiğim için (proje yazmak) hiçbir zaman endişelenmedim. Şöyle bir durum da var. Biz burada 4 kişiydik, normalde projeyi 4 kişi yapıyoruz, bütün yükü ben almıştım omuzlarıma -ki ben yaptım*

her şeyi. Ama ikincisinde (ikinci proje) tek başıma yaptım, diğerlerinin yardımı olmadığı için. Yine de hiçbir şekilde korkmadım, öğrenmeye açım ve bu durum beni korkutmuyor.” açıklamasını yaparak iç motivasyonunun yüksek olduğunu dile getirerek projenin ilk aşaması olan proje önerisi yazma aşamasında kaygılanmadığını belirtti. Fen bilgisi öğretmenliğinden başka bir araştırmacı ise *“Ben çok kararlıydım, yapmak istiyordum bunu. Çünkü araştırmayı seviyordum.”* diyerek proje deneyimi olmamasına rağmen iç motivasyonunun yüksek olmasından dolayı kaygılanmadığını belirtmiştir.

Kazanımlar

Bu temada dört farklı türde kazanım türü ortaya çıkmıştır. Bunlar, öğretmen adayının hâlihazırdaki araştırmacı ve araştırmacı kimliğine, gelecekteki eğitimci kimliğine, iletişim becerilerine katkıları ve diğer maddî/manevî katkılar olacak şekilde dört alt kısımda sınıflandırılmıştır.

Proje deneyiminin öğrenci-akademik kimliğine etkisi konusunda birçok araştırmacıdan görüşler gelmiştir. Örneğin, matematik öğretmenliğinden bir araştırmacı *“Araştırmamızı yaparken literatür taraması yaptık. Onun dışında orada öğrendiğim bilgiler mesela bu sene aldığım derslerle bağdaştırabildim veya ikinci dönemki derslerimle bağdaştırılabildim. Derslerime de faydası olduğunu düşünüyorum.”* diyerek proje deneyiminin hâlihazırdaki öğrenci kimliğine faydalı olduğunu ifade etmiştir. Proje deneyiminin akademik kimliğine etkisi olduğunu ifade eden sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden bir araştırmacı ise proje deneyiminin akademik kimliğine katkısı için *“Büyük bir etkisi oldu. Bu proje benim aslında bilim camiasına girişimin temellerini atan bu çalışmaydı.”* demiştir. Araştırma grubundan başka bir araştırmacı ise *“Bu sefer ödevlerimi yaparken yine öyle yapmaya başladım iyi öğrendim bu sefer böyle alıntı yaparsam ... hemen yapıyorum.”* diyerek artık araştırma yapmayı öğrendiği için ödevlerini daha iyi hazırladığını belirtmiştir.

İletişim becerilerine katkı konusunda birkaç alt başlık ortaya çıkmıştır. Bunlar, araştırmacının resmî kurumlarla, kendi örnekleriyle, projesinde birlikte çalıştığı diğer araştırmacılarla ve proje danışmanı ile iletişim kurmasına bağlı olarak geliştirdikleri becerileri kapsamaktadır. Örneğin; matematik öğretmenliğinden bir araştırmacı, *“Danışman hocam ile bire bir ben iletişime geçtiğim için kendisiyle araştırdık, mesajlaştık. O yönden bayağı katkısı oldu. Bazen staj hocamla görüştim, mesela günleri ayarladım. O yönden bir meslektaşım gibi olduğu için bir değişik hissettirdi.”* diyerek projenin birçok ayağında ileti-

şim becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu araştırmacının cevabı yakından incelenirse ayrıca süreç içerisinde “*Bazen staj hocamla görüştim, mesela günleri ayarladım.*” diyerek kişinin planlama yeteneğinin de geliştiği ifade edilebilir. Araştırma grubumuzda sosyal bilgiler öğretmenliğinden bir araştırmacı ise iletişim becerilerine katkı için “*Aslında bayağı etkisi oldu. Ben üslup konusunda zayıf bir insanım. İyi niyetle konuşuyorum insanlarla ama üslubum yanlış olduğu için bazen yanlış anlaşılabilirim. Birçok hocayla, birçok farklı insanla görüştüğüm için hitabetim farklılaştı, insanlara nasıl hitap edeceğimi öğrendim.*” diyerek iletişim becerilerinin proje deneyimi sayesinde nasıl geliştiğini ifade etmiştir. Fen bilgisi öğretmenliğinden bir araştırmacı ise iletişim becerilerine yönelik “*Kesinlikle iletişim becerim gelişti. Öğrenci velilerini aradım son. Mesela bir gün öncesinde gelmek istemiyorum, gelemiyorum işte. Böyle şeyler yaşadım, onun yerine hemen öğrenci bulmam gerekti.*” diyerek karşılaştığı problemleri iletişim yoluyla çözdüğünü ve böylece iletişim becerilerinin geliştiğine inandığını ifade etmiştir.

Bunlarla beraber, bu araştırma deneyiminin, araştırmacının gelecekteki eğitimci kimliğine de katkı sağlayabileceği görüşü de ifade edilmiştir. Mesela araştırma grubunda matematik öğretmenliği bölümünden bir araştırmacı “*Katkısının olacağını düşünüyorum. Yani şöyle, hani çocukları anlamaya çalıştık, öğrenci iken onlara daha iyi nasıl matematikte bağdaştırabiliriz diye düşündük. Ben bunu öğretmen olunca derslerimde uygulayacağım mesela. Yaptığım araştırmanın olumlu sonucunu kullanacağım.*” diyerek bu projeye elde ettiği bilgilerin gelecekte daha iyi bir eğitimci olmasına vesile olacağını söylemiştir. Araştırma grubumuzda sosyal bilgiler öğretmenliğinden bir araştırmacı ise proje deneyiminin gelecekteki eğitimci kimliğine katkısı hakkında “*Kesinlikle olacak. Hatta şöyle dijital medya üzerine herhangi bir ders yok, sosyal medya üzerine herhangi bir ders yok. Bunu hani eğitimle birleştirip yüksek lisansta doktora ya da ileride eğitim hayatımda bu tür dersleri açmak istiyorum. Ben bu konuda da öncülerden olmak istiyorum.*” diyerek çalışma konusunun gelecekteki eğitimci kimliğine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Diğer bir araştırmacı ise gelecekte “*Çocukları projelere yönlendiren bir öğretmen olacağım. Öğretmen olduktan sonraki şimdi burada öğrendiğim için yarın öbür gün öğretmen olunca direkt (öğrencileri yönlendirmeye) başlarım.*” diyerek gelecekte öğrencilerine de proje bilinci kazandıracığını ifade etmiştir. Benzer şekilde fen bilgisi öğretmenliğinden bir araştırmacı ise “*İlerde öğrencilerimin kendine güvenini sağlamak adına, süreçte nelerle karşılaşacağını önceden bilmek adına büyük katkı*

sağlayacağını düşünüyorum.” diyerek gelecekte öğrencilerini de projeye yönlendiren bir öğretmen olacağını ifade etmiştir.

Proje deneyiminin manevi katkıları konusunda ise araştırma grubumuzdaki araştırmacıların tamamı öz güvenlerinin arttığını belirtmiştir. Bu konuda matematik öğretmenliği bölümünden bir araştırmacı *“Tabii öz güvenim daha da bir arttı. Kendim, arkadaşlarım ve danışmanım için içinde ama sonuçta bu parçanın içinde ben de varım. Bizim ürettiğimiz bir şey. Tamamen, sıfırdan. Öyle bir şey yoktu, biz ürettik. Tabii ki var olan şeyleri toplayıp ürettik ama bir şey üretmiş olmak çok güzel bir his.”* diyerek proje deneyiminin öz güvenini ne derece artırdığını ifade etmiştir. Bununla beraber sosyal bilgiler öğretmenliğinden bir araştırmacı, *“Bir ürün ortaya koymak... Bu ürün de zaten proje oluyor ve insanı mutlu eden şey, bu öz güvenin gelmesi. Çünkü insanın temel ihtiyaçları var; bir ürün ortaya koymak. Bu ürünü ortaya koyunca o temel ihtiyacı yerine oturduğunu hissettim.”* diyerek proje deneyiminin psikolojik ihtiyaçları da sağlamakta etkili olduğunu belirtmiştir.

Proje deneyiminin maddi katkıları ise çoğunlukla, proje sonucunu bilimsel bir kongrede sunmak veya makale olarak bilimsel dergilerde yayınlamak, öz geçmişin zenginleşmesine yardımcı olması şeklinde özetlenebilir.

Motivasyonlar

Bu tema, proje önerisi yazma motivasyonu ve projeyi devam ettirme/tamamlama motivasyonu olarak iki alt kısımda incelenmiştir.

Proje önerisinin yazım aşamasında motivasyon kaynakları genellikle öğrenciliğini daha dolu geçirmek isteme, yeni deneyim elde etmek isteme, öz geçmiş geliştirme, araştırma yapmayı sevme şeklinde sıralanabilir. Örneğin; rehberlik bölümü araştırmacılarından biri, *“Hocamız (proje desteğini) sınıfta söyledi. Başvurursanız ben danışmanınız olurum diye teşvik etti bizi bayağı. Sonra ben de gerçekten bu projede olmak istedim. Yani üniversite hayatımda elimde bir şey olsun istedim. Güzel bir deneyim olsun istedim”* diyerek proje önerisi yazma motivasyonunun deneyim kazanma ve başarıma isteği ile oluştuğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmacının proje araştırması yapabileceğine dair bir öz güven oluşturmasını sağlayabilecek herhangi bir etkinin de araştırmacıyı motive edebildiği görülmüştür. Mesela fen bilgisi öğretmenliği bölümünden bir araştırmacı, *“Motivasyon kaynağım, aslında bir ders öğretim üyesi idi. Çünkü gerçekten bizi motive ediyordu, kimya derslerini alıyorduk ondan. Geliyordu ve sürekli 2209-A yapın, sizin de bir projeniz olsun, mutlaka deneyin. Ben de on-*

dan da biraz feyz alarak yapabilirim dedim.” diyerek ders öğretim üyesinin yönlendirmesi sonucu araştırmacıda proje yürütebileceğine yönelik bir algı oluşması sağlandığında araştırmacının iç motivasyon geliştirip proje önerisi yazmak istediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde matematik öğretmenliğinden bir araştırmacı bir arkadaşının proje desteği almasından bahsetmiş ve “*Ders kapsamında bir şey yazdırmıştı, arkadaşım da bunu projeye döküp de proje onaylanınca biz de onun adına çok sevindik, seneye de biz düşündük.*” diyerek arkadaşının bir proje yapmasının araştırmacının proje yazma motivasyonunda etkin olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca üniversitede yapılan proje bilgilendirme panel etkinliğinde daha önce proje deneyimi bulunan öğrencilerin konuşmasından etkilendiğini belirten bir araştırmacı ise “*Bir kere insanlar nasıl proje deyince çok daha büyük bir şeyler mekanik elektronik olarak aslında düşünebiliyor. Aslında ne bileyim ama eğitimde böyle proje örnekleri görünce insanlar daha da bir şey oluyor bir hevesleniyor olabilirliğini görüyor.*” diyerek araştırmacı da proje yönetebileceğine yönelik bir öz güven oluşturulmasının motivasyon üzerinde etkisi olduğunu ifade etmiştir. Fen bilgisi öğretmenliğinden bir araştırmacı ise “*Yani proje yazmak zor geliyordu tabii, daha önce yapmadığım bir şey olduğu için. Nasıl olur, nasıl yürütülür diye düşünüyordum. Ama fakültede de yapan arkadaşlarımı gördükçe işte proje toplantılarında kendi deneyimlerini bana aktarınca korkulacak bir şey olmadığını gördüm.*” diyerek kişinin projeyi yapabileceğine inanması neticesinde motive olduğunu ifade etmiştir.

Proje yönetimi esnasında yaşanan problemler sonrası projeyi devam ettirme motivasyonunun ise araştırmacının sorumluluk bilinciyle doğrudan alakalı olabileceği ifade edilmiştir. Örneğin bir aday, resmî izin konusunda yaşadıkları sorundan sonra neden projeden vazgeçemediklerini sorduğumuzda “*Birazcık kişisel bu bence, çalışkanlığa ve disipline bakıyor vazgeçip vazgeçmemek, devam etmek... Çünkü bu (proje yönetimi) kısa dönemlik bir şey değil, çok uzun bir süreç ve her aşamasında zorluklar oluyor.*” diyerek kişilik özelliğinin araştırmayı devam ettirme konusunda etkili olabildiğini ifade etmiştir. Ayrıca proje esnasında maddi bir destek olmasının da bu sorumluluk bilincini geliştirdiği ve araştırmacının projesine devam etme motivasyonu geliştirmesine sebep olduğu görülmüştür.

Projeyi tamamlayabilme motivasyonunu etkileyen bir diğer etken de sosyal çevre ve danışman etkisi olarak görülmüştür. Örneğin, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden bir araştırmacı aynı zaman diliminde farklı bir proje yönetimi yapan arkadaşı ile ilgili “*İnanılmaz destek aldık birbirimizden, birbirimizi arıyorduk, motive ediyorduk. Mesela artık diyordu ki artık yapmak*

istemiyorum. Ben de diyordum ki yapacaksın, hadi gel, buluşalım. Ben diyorum ki ya yapamıyorum, o da diyor ki yapabilirsin. Hep böyle birbirimize motivasyon kaynağı olduk.” diyerek sosyal çevre desteğinin motivasyon üzerine etki edebildiğini belirtmiştir. Bir başka araştırmacı ise *“Danışman hocam bu konuda çok destek oldu, beni arayıp motive ediyordu. Bana çok iyi geliyordu.”* diyerek danışman hocasının proje yönetim esnasında adayın motive kalmasında etkili olduğunu belirtmiştir.

Konu ve Danışman Seçimi

Proje Konusu Belirleme

Proje araştırma konusunun belirlenmesinde genel olarak konunun güncelliği, öğretmen adayının kişisel olarak konuya merakı veya kişisel deneyimleri, daha önce başka bir kişinin yaptığı proje konusundan ilham alma ve alan yazında görülen eksiklik biçiminde ifade edebileceğimiz dört başlık ortaya çıkmıştır. Bunlardan alan yazındaki eksiklik, genellikle yukarıda bahsettiğimiz ilk üç sebepten dolayı konunun ilgi çekmesi sonrasında etkin olmaktadır.

Araştırma konusunun güncel olmasının, projenin desteklenme ihtimalini artırabileceği görüşü bazı adayların proje konusu seçiminde etken olmuştur. Örneğin, fen bilgisi öğretmenliğinden bir aday proje konusu için *“Ben sosyal medyada daha çok YouTube kullanan bir insanım. Bir gün trendler kısmında 3D kalemler vardı. 3D kalemlere dikkat çekiyorlardı. Nasıl kullanıldığı anlatılıyordu. Ben de fen bilgisi çok soyut kavramlar içeren bir ders olduğu için onu somutlaştırabilmek adına 3D kalemlerin, güzel olabileceğini düşündüm. Böylece konumu belirledim.”* diyerek araştırma konusu seçiminde konunun güncel olmasının etkin olduğunu belirtmiştir. Kişisel deneyimlerin konu belirlemede etkili olduğu örnekler de mevcuttur. Mesela matematik öğretmenliği bölümünden bir öğretmen adayı, *“Birçok çocuk etrafımızda oyun oynuyor kuzenlerimiz gibi... Sosyal çevrem de aklıma geldi. Aynı şekilde arkadaşım da sohbet edince onun da kuzenleri olduğunu öğrendim. Sosyal çevre yani.”* diyerek araştırma konusunu belirlemede kişisel deneyimlerin önemli olabileceğini belirtmiştir. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünden bir öğretmen adayı ise *“Kendi geçmiş öğrencilik yıllarım yakın olduğu için o jenerasyona yakınım. Kendi kardeşim de var. 8. sınıfta, o da ortaokul. Fen bilgisi dersinde ona da ders çalıştırarak destek oluyordum ve kendimde şunu fark ettim: Ben fen derslerinde genellikle hücre, biyoloji konularında çok iyiydim. 100 alırdım sınavlarımda fakat ne zaman bir kuv-*

vet, hareket olsa benim notlarım 70-80; hep bu şekilde düşerdi.” diyerek kişisel olarak ve sosyal çevresinde deneyimlediği bir problemden yola çıkarak konu seçimi yaptığını belirtmiştir. Rehberlik bölümünden bir aday ise “Ben zaten önceden de çok merak ediyordum. Annesi babası boşanmış kişi evlenmeyi düşünür mü, yoksa düşünmez mi? Sonra proje konusu araştırırken dedim ki evet, bunu merak ediyorum. Danışman öğretim üyesine söyleyince o da çok beğendi. Olabilir, dedi. Süper bir fikir, dedi. Sonra biraz daha düzenledik falan derken konumuz oturdu.” diyerek daha önceden merak ettiği bir konuyu araştırma yoluna gittiğini belirtmiştir. Aynı bölümden başka bir aday ise e-devlet üzerinde üst soy bilgisi uygulamasının insanlar üzerindeki psikolojik etkilerini araştırdığı projesinde “E-devletin alt üst soy bilgisi uygulamasının gündemde olduğu sıralar bende bir an bir ışık yandı. Twitter'da bir şeyler görüyordum mesela, insanların birbirlerini eleştirdiği, kökenleriyle ayrıştırıldığı... Dedim ki bununla ilgili bireylerin etkisi nasıl olmuştur? Yıldız Teknik Üniversitesinde bunu çalışabilirim, güzel bir konu olduğu için böyle bir karar aldım.” diyerek araştırma konusunun gündemde olmasının konu seçiminde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmamızda, başka bir araştırmacının konusundan ilham alma şeklinde de konu belirleme yapıldığı da gözlenmiştir. Örneğin laboratuvar deneylerine yönelik araştırma konusu bulunan fen bilgisi öğretmenliğinden bir öğretmen adayı “Laboratuvarla alakalı bir arkadaşımız vardı bizim üst sınıflarımızda. O arkadaşımız laboratuvarla ilgili bir çalışma yapmıştı ve sonuçlarını sunmuştu. Zaten biz o projede de katılımcı olarak vardık. Katılımcı örneklem olarak bizi kullanmıştı arkadaşımız. Oradan yola çıkarak ben ne yapabilirim diye konumu belirledim. O gün konum kafamda oluştu ve ondan sonraki gün yazmaya başladım.” diyerek başka bir araştırmacının konusundan ilham alarak konu seçimi yaptığını belirtmiştir.

Alan yazın taramasının konu seçiminde etkin olabildiğine dair bir örnek ise araştırma konusu dijital medya olan sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden bir öğretmen adayıdır. Aday, “Acaba bilgisayar oyunları ile ilgili bir şey mi yapsam? Literatürü taradım, çok fazla çalışma var. Dedim ki bu kadar çalışma varken bu proje geçmez.” diyerek ilk düşündüğü konudan alan yazın taraması sonucu vazgeçtiğini belirtmiştir.

Görüşmelerde konu belirleme aşamasında araştırma grubumuzdaki bazı öğretmen adaylarının konu seçiminde birkaç faktörün birden etkin olabildiği görülmüştür. Örneğin; sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden bir aday, “Coğrafyayı aşırı derecede seviyorum. Birinin Balkanlar'ın bile nerede olduğunu

bilmemesi beni şaşırttı. O yüzden yani bunların ilkokulda temel olarak öğrenilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani en azından kıtanın yerini bilmek lazım, o tarzda günlük hayatı baz aldım.” diyerek konu (coğrafya) seçiminde hem konunun araştırmacının ilgi alanı olabileceğini hem de günlük hayatta deneyimlediği problemleri göz önüne aldığını belirtmiştir. Psikolojik danışmanlık bölümünden bir öğretmen adayı ise *“Konuyu zaten ikimiz de (araştırmacı ile birlikte) çocuk üzerine çalışmak istiyoruz.”* diyerek araştırma konusunun ilgi alanına hitap ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca aynı araştırmacı *“Biraz literatür çalışması yaptıktan sonra bu konuda istismarın eksik olduğunu gördük.”* diyerek alan yazındaki eksikliklerin de konu seçiminde etkin olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde sosyal bilgiler öğretmenliğinden bir aday ise *“İnternet şu an hayatımızın her yerinde var. Bu şekilde düşündüm ve literatürde bu anlamda çok fazla bir çalışma da yok. Bu alanda yabancı kaynaklar vardı ama Türkiye’de yoktu buna benzer bir çalışma.”* diyerek hem alan yazının hem de konunun güncel olmasının konu seçiminde etkin olduğunu belirtmiştir.

Danışman Seçimi

Danışman seçiminde ise genellikle öğretmen adayının almış olduğu lisans derslerinden sorumlu öğretim üyeleri, aşına olunan veya kişisel olarak iletişiminin bulunduğu akademisyenler ön plana çıkmıştır. Mesela, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından araştırmacı bir öğretmen adayı, *“Danışman hocamız birinci sınıftan beri bizim dersimize giriyor. Bildiğimiz tanıdığımız bir hoca. O da bizi tanıyor, daha rahat hissettik yanında.”* diyerek ders öğretim üyesini danışman olarak seçtiğini belirtmiştir. Bununla ilgili fen bilgisi öğretmenliğinden bir öğretmen adayı ise *Bilimsel araştırma yöntemleri dersini de ondan aldığımız için çok düşünmedim, direkt onu seçtim.”* diyerek 2. sınıf dersi olan bilimsel araştırma yöntemleri ders öğretim üyesini danışman olarak belirlediğini belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden bir diğer öğretmen adayı ise *“İlk projemde (danışmanımız) dersin öğretmeniydi. Yani sınıftakilere sorarsan hepimizin bir TÜBİTAK projesi olmuş oldu. Sınıf olarak hepimizin danışmanı aynıydı.”* diyerek yine araştırma yöntemleri dersi öğretim üyesini danışman olarak belirlediğini belirtmiştir. Yine matematik öğretmeni adaylarından biri, *“Danışmanımız, arkadaşımın danışmanıydı. Bizim de danışmanımız oldu ama çok da güzel anlaştık.”* diyerek daha önce bir arkadaşına danışmanlık yaptığını bildiği, aşına olduğu öğretim üyesini danışman olarak seçtiğini belirtmiştir.

Bunların yanı sıra danışman seçiminde danışman hocanın öz geçmişinin de etkin olabildiği belirlenmiştir. Örneğin, fen bilgisi öğretmenliğinden bir öğretmen adayı bilimsel araştırma yöntemleri dersi kapsamında hazırlayıp daha sonra proje başvurusunda bulunduğu araştırması için *“Aslında başka bir hocanın dersinde projeyi hazırlamıştım. Fakat o ders hocası biraz daha yoğundu. Yani ilgi bakımından da fazla yoğundu. Danışman hocamızın da böyle bir proje geçmişi vardı. Öğrencilerle bayağı fazla çalışma yapmıştı ve sevdiğim bir hocaydı. Onun yanına gittim. Hocam bana yardımcı olur musunuz, böyle bir şey düşünüyorum dedim.”* diyerek danışman hocasını ders öğretim üyesi olarak belirtmemiş, bunun yerine öz geçmişinde çok sayıda proje deneyimi bulunan, tanıdığı ve sevdiği bir öğretim üyesi seçme yoluna gitmiştir.

Konu ve Danışman Seçiminin Birbiri ile İlişkisi

Yapılan görüşmeler neticesinde danışman seçimi ve proje konusu seçiminin birbirlerini karşılıklı olarak etkileyebildiği de belirlenmiştir. Örneğin, fen bilgisi öğretmenliğinden bir öğretmen adayı proje danışman seçimi ile ilgili *“Projemde o hocayı seçtim çünkü STEM alanında onun çalışmaları vardı ve ben de STEM alanında proje yapmak istiyordum.”* diyerek araştırma konusunun danışman seçiminde etkili olduğunu belirtmiştir.

Danışman seçiminin konuyu belirlediği durumlarda ise danışmanın başarılı bulunduğu öğrencilere konu vermesiyle veya öğrencinin bir şekilde TÜBİTAK proje desteğinden haberdar olması sonucunda proje yapmaya karar vermesi ve konu belirlemese bile bir danışmana gitmesi şeklinde vuku bulmuştur. Örneğin; sosyal bilgiler öğretmenliğinden bir öğretmen adayı, *“Danışmanım beni seçmiş oldu. Danışmanım onun dersinde yaptığım sunumları görünce bu işin altından kalkabileceğimi düşünmüştü.”* diyerek danışmanın başarılı bulunduğu öğrenci ile irtibata geçmesi durumunu örneklemiştir. Matematik öğretmenliğinden bir adayımız ise danışman seçimi ile ilgili *“Danışmanımız bizi seçti. İkinci sınıfın 1. döneminde öğretim yöntem ve teknikleri gibi bir derste hepimize bir teknik dağıtıldı. 2. dönemde danışman hoca artık bizim dersimize girmiyordu. Bir proje olduğunu, TÜBİTAK projesi olduğunu söyledi. Bu konuyla ilgili sizce yapsak mı diye sordu hoca bize. Araştırmacı olur musunuz, yapmak ister misiniz diye sordu. Biz de kabul ettik.”* diyerek danışmanın kendilerini seçtiğini belirtmiştir.

Konu ve danışman seçimi üzerinde elde ettiğimiz bir diğer veri ise tüm araştırmacıların araştırma konuları ve okudukları bölümler incelendiğinde araş-

tirmacıların genellikle kendi bölümlerine uygun konular belirledikleri ve danışman öğretim üyelerini çoğunlukla kendi bölümlerinden akademisyenler arasından seçtikleri gözlenmiştir. Ancak konu ve danışman seçiminin kendi alanı ve bölümü dışından olduğu durumlar da mevcuttur.

Karşılaşılan Problemler ve Çözümler

Araştırma grubunda bulunan öğretmen adayları, yaptığımız görüşmeler neticesinde kendi araştırma projelerinde genel olarak örneklemeden kaynaklanan sorunlar ve prosedürler-izinler ile ilgili problemler yaşadıklarını belirtmiştir.

Örneklem ile ilgili olan problemler, araştırmacının kendi araştırmasında bulunan örneklemeledeki kişilerin etkinliğe katılmak istememeleri, hazırlanan anketleri yanıtlamamaları veya tarafsız/gerçek düşüncelerini belirtmemeleri olarak ifade edilmiştir. Örneğin; matematik öğretmenliği bölümünden bir öğretmen adayı, *“Öğretmenlerden yana hiçbir sıkıntı olmadı. Ama mesela 8. sınıf öğrencileri sınava hazırlanıyorlar. Çok dinleme olmadı veya anket sorularımıza çok doğru yanıt veren olmadı. Bu durumlar biraz projemizi etkiledi.”* demiştir. Öğretmen adayına bu sorunu nasıl çözdüklerini sorduğumuzda ise *“Bizim projemizin amacı, öğrenciler oyunlarda daha önce matematiği fark ettiler mi, biz fark ettirebilir miyiz? 6 ve 7. sınıflarda bu çok etkili oldu. 8. sınıflarda nereden baksanız yüzde yirmi falan etkili olmuştur. Çözüm üretmedik o kısmına.”* diyerek sorunu çözemediklerini belirtmiştir. Rapor yazımında ise örneklem geniş olduğu için sorun yaşamadıkları anlaşılmıştır. Fen bilgisi öğretmenliğinden bir araştırmacı ise *“Biraz öğrenci bulurken zorlandım, çünkü haziran ayıydı ve hani herkes işten ya köyüne ya tatil yerlerine oraya gideceklerdi. Orda biraz zorlandım ama yine tanıdıklar, öğretmenler kendi biraz daha fene karşı ilgisini yetersiz gördüğü öğrencileri yönlendirdi o şekilde”* şeklinde örneklem bulmada karşılaştığı zorluğu ve uyguladığı çözümü ifade etmiştir.

Örneklemeden kaynaklanan diğer problemler ise örneklemeledeki kişilerin yanlış bir şey söylemekten korkmaları ve görüşmeye katılmak istememeleri olarak ifade edilmiştir. Bununla ilgili sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayı *“Öğrencilerle görüşme yapıyorsunuz ama hitap ettiğiniz kitlenin bir kısmının yaşı küçük. Mesela 7. sınıf öğrencisi olan çocuklar var. Çocuklardan istediğiniz cevabı alamıyorsunuz.. Onun dışında cevap vermek istemiyorlar, utanıp sıkılıyorlar.”* diyerek yaşadığı problemi belirtmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle kurgulanmış ve hem veli hem de öğrenci görüşlerinin

kullanıldığı bir araştırmada ise bir öğretmen adayımız “*Veli bir şey söylüyor, bu sefer diyorsunuz ki Türkiye’de böyle bir veli kitlesi var mı?*” diyerek verilen cevapların gerçeği yansıtmayabileceğini ifade etmiştir. Aynı öğretmen adayı konuşmasının devamında “*Diyor ki ‘Ben çocuğuma televizyon izletmiyorum, belli vakitlerde izletiyorum.’ Çocuğa soruyorsunuz, ‘Ailem benim telefonuma bile bakmıyor, saatlerce internette dolaniyorum, saatlerce sosyal medyada geziyorum, saatlerce oyun oynuyorum.’ diyor.*” diyerek birbiriyle çelişen veriler elde ettiklerini ve bunun araştırmada yaşadıkları problemlerden biri olduğunu belirtmiştir. Aynı bölümde okumakta olan başka bir öğretmen adayı ise “*Görüşme kısmında zorluklarla karşılaştım. İnsanlar başta yapmak istemiyor, konuşmak istemiyor, ses kaydı alınca bunu istemeyenler oldu.*” diyerek örneklem bulmada zorlandıklarını belirtmiştir. Bu problemi aşmak için araştırmacı, sosyal çevresinden tanıdığı insanlarla ve sosyal ortamlarda yeni tanıştığı kişiler ile görüşme yaparak sorunu çözdüğünü belirtmiştir.

Prosedür veya yasal izinler ile ilgili problemlerde ise özellikle kurumlardan resmî izinlerin alınması aşamasında yaşanan sıkıntılar mevcuttur. Her bir araştırmacı, kendi araştırmasında bu anlamda yaşadığı probleme farklı çözümler geliştirmiştir. Örneğin; rehberlik bölümünden bir aday, “*TÜBİTAK’tan (proje) geçti. Bütçeyi aldıktan sonra resmî kurumdan izin çıkmadı. Tekrar gittik, mail attık, aradık, hiçbir şekilde ulaşamadık telefonla. Zaten böyle bir araştırmanın devlet okulunda yapılamayacağını söyledi. Ama biz yine de arkasında durup resmî kuruma gittik. Bire bir görüştüğümüzde yarı yapılandırılmış soruları onlarla birlikte hazırladık, bu şekilde ilerledik.*” diyerek resmî izinler konusunda yaşadıkları problemi ve geliştirdikleri çözümü belirtmiştir. Yine aynı bölümden başka bir aday ise yasal izinlerle ilgili “*Resmî kurumdan izin almamız gerekiyordu. Biraz bekleme süresi oldu, izin alma süreci uzadı, o yüzden bizim programladığımız programdan biraz ileri kaydı.*” diyerek resmî kurum izin işlemlerinin uzamasından dolayı zaman sorunu yaşadığını belirtti. Fen bilgisi öğretmenliğinden bir aday ise “*Projeyi uygulayabilmek için bir okulla anlaştık. Okulun bizden beklentileri ve izinlerde sınırlamalar vardı. Bunları gerçekleştirebilmek için zorlandım, evet.*” diyerek resmî kurumda sınırlamalar ile karşılaştığını belirtmiş, bu sorunu nasıl aştığını sorduğumuzda ise “*Yalvardım hocam, başka bir okul bulamayacağım. En yakın okul orasıydı. Yani zaten seçeneksiz yapıyorsunuz her şeyi, bir kural yok. Gittim, konuştum hocam. Bunu yapmak zorundayım. Öğrencilerinize de çok faydalı olacağını düşünüyorum, hatta kendi web sitelerinin de tanıtımını yapabileceklerini söyleyerek iletişimimi düzgün tutmaya çalıştım.*” diyerek sosyal iletişim becerilerini kullanarak sorunu aştıklarını belirtmiştir. Başka bir araştırmacı ise “*Giriş çıkışlarda okulla problem yaşadım.*

Bana sadece bölümün verdiği imza yetmedi, bir de güvenlik görevlileri için imza almam gerekti. Daha sonra o imzaları verdim, yine öğrencileri almadılar, sürekli telefon açtım.” diyerek resmî prosedürlerde yaşadığı problemi dile getirmiştir. Görüleceği üzere sorunu iletişim becerileriyle çözmüştür.

Tartışma ve Sonuç

TÜBİTAK 2209/A Lisans araştırma yöneticiliği deneyimi bulunan öğretmen adaylarının proje yönetimi süresince yaşadıkları deneyimlerin tespit edilmesi amacı ile yapılan bu çalışma sonucunda araştırma grubumuzda bulunan öğretmen adaylarının neredeyse tamamında öncelikli olarak proje konusunun öğretmen adayının ilgisini çektiği, sonrasında alan yazın taraması esnasında araştırma konusunun kesinleştiği görülmüştür. Bu nedenle araştırma grubundaki proje konusu seçiminin iki aşamada gerçekleştiği söylenebilir. Alan yazın taraması aşamasında, araştırma grubunda bulunan adaylar ya bireysel olarak ya da danışman öğretim üyesinin yönlendirmesi ile alan yazın taraması yaparak konuya son şeklini verdikleri görülmüştür.

Proje danışmanı ve proje konusu belirlenmesi aşamasında ise çoğunlukla araştırmacının konuyu belirlediği görülmüştür. Bazı araştırmacılarda ise konuyu tamamen danışmanın belirlediği görülmüştür. Burada ortak olan kısım, genellikle konu belirlenmesinde danışman ve araştırmacının konuyu çeşitli yönlerinden tartışarak ortak olarak konu belirledikleri gerçeğidir. Bir araştırmacı dışındaki tüm öğretmen adayları kendi bölümlerine uygun konular seçmiştir. Bu anlamda Davis and Wagner'ın (2019), araştırmasının sosyal bilimler alanında çalışan lisans öğrencilerinde elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Danışman seçiminde ise ders öğretim üyesi olması, danışmanı tanıyan olma, danışmana aşina olma, danışmanın proje geçmişi ve danışmanın araştırma konusu üzerindeki tecrübesi gibi etkenler tespit edilmiştir.

Kaygılar ile ilgili tema incelendiğinde ise bu sonuçlara bakıldığında projenin yazım aşamasında araştırma grubundaki kişiler arasında ortak kaygıların daha fazla bulunduğu ancak proje yürütme/sonuçlandırma kısımlarında ise proje yönetimi esnasında farklı birçok sorunla karşılaşabildiklerinden dolayı birçok farklı değişkene göre kaygıların çeşitlendiği gözlenmiştir. Yine başlangıçta iç motivasyonun yüksek olması ve önceki proje deneyiminin de araştırma grubundaki öğretmen adaylarının özellikle proje önerisi yazımı aşamasını daha kaygısız geçirmelerini sağladığı gözlenmiştir.

Araştırma grubundaki öğretmen adaylarının proje hazırlama motivasyonları ile karşılaştırıldığında hâlihazırda alan yazında bulunan lisans araştırma projelerine yönelik araştırmalar, genellikle bitirme tezleri, ders kapsamında yapılması zorunlu olan proje araştırmaları ile ilgilidir. Bu nedenle alan yazındaki araştırmalarda kullanılan araştırma grubundaki kişilerin araştırma yapmak için iç motivasyona ihtiyaçları bulunmamaktadır. Bizim araştırma grubumuzdaki bireyler ise başlangıçta iç motivasyonu ile proje yazımına yönelmiş veya bir akran, öğretim üyesi veya bir okul etkinliği sonrası oluşmuş iç motivasyon ile proje önerisi hazırlamaya yönelmişlerdir. Bu anlamda araştırma grubumuz, hâlihazırda alan yazındaki araştırmalarda kullanılan örneklemelerden farklıdır.

Araştırma grubumuzdaki öğretmen adaylarının büyük bir kısmının iç motivasyon ile proje önerisi yazdığı gözlenmiştir. Ders kapsamında başvuru yapan, yani dış motivasyon ile yönlendirilmiş araştırmacıların ise başvuru sonrası iç motivasyon geliştirerek bir sonraki yıl yeni proje başvurusu geliştirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca araştırmacıların, yaşadıkları problemler karşısında araştırmalarına devam etme motivasyon kaynaklarının da (Cooper at.al, 2019) araştırmasıyla benzer olduğu görülmüştür.

Araştırmacının proje deneyiminden kazançları ise genel olarak araştırmacının eğitimci kimliğine, akademik kimliğine, iletişim becerilerine katkıları olarak belirlenmiştir. Ayrıca bunlar dışında projenin maddi ve manevi katkılarının da alan yazındaki araştırmalarla benzerlik taşıdığı görülmüştür. Özellikle araştırmacının öz güvenini artırma katkısı tüm araştırmacılar arasında ifade edilmiştir. Bu yönüyle Sternquist, Huddleston ve Fairhurst (2018) araştırmasıyla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca araştırma grubunun proje deneyiminin araştırmacılara en büyük katkılarından biri de problem çözme becerilerinin gelişmesidir. Bulgular kısmında örnekler ile açıkladığımız gibi proje yönetimi esnasında planlama dışı birçok sorun ortaya çıkmış, ancak proje yöneticisi projeyi bırakmak yerine mücadele etmeyi tercih etmiştir. Örneklerden de görüleceği üzere her bir araştırmacı tamamen özgün çözümler üretmiştir. Bu anlamda, araştırmamızda proje deneyiminin öğretmen adaylarına katkıları Petrella ve Jung (2008) ve Alderton ve Manzi'nin (2017) araştırmalarıyla paraleldir. Bununla beraber proje yürütme aşamasında karşılaşılan güçlüklerin çözülmesi sonrasında araştırmacıların olumlu bakış açısı geliştirmeleri sonucu ise Falconer ve Holcomp'ın (2008) araştırması ile benzerlik göstermektedir. Araştırmacıların proje yönetimi esnasında azimle çalıştıkları gözlemi ise Brew ve Mantai'nin (2017) araştırmasıyla paraleldir.

Bunun dışında proje deneyimi sonrası öğretmen adayının lisansüstü eğitim yapma planı olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda örneklemedeki öğretmen adaylarının kariyer planlamalarının daha belirgin hâle geldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu anlamda Griswold (2019) ve Sternquist, Huddleston ve Fairhurst (2018) araştırmaları ile benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Öneriler

Öğretmen adaylarının proje motivasyonları incelendiğinde daha çok öğretim üyesi yönlendirmelerinden akranlarının başarıyla yönetebildiği projeleri görmesinden dolayı proje önerisi yapmaya motive oldukları gözlenmiştir. Araştırmamızda farklı kaynaklardan gelse de öğretmen adayı üzerinde, proje önerisinin desteklenebileceğine veya bir projeyi yazıp yönetebileceğine olan inancı oluşturulabilirse adayın proje yazmaya dair iç motivasyon geliştirebildiği gözlenmiştir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim üyelerinin, derslerinde proje yazmaya yönelik motive edici konuşmalar yapmaları veya bu inancı destekleyici aktiviteler düzenlemeleri tavsiye edilebilir.

Yapılan görüşmeler neticesinde, bir bütçe desteği olarak araştırma yürütülmesinin, araştırmacı üzerinde sorumluluk duygusu oluşturabildiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle giriş bölümünde bahsettiğimiz lisans öğrenci proje desteklerinin sayısı artırılmalıdır. Her bir üniversitenin kendi bilimsel araştırma koordinatörlüğü aracılığıyla bu tip düşük bütçeli destekler vermesi öğrenciler için güdüleyici olabilir.

Araştırmamız, araştırma grubu kısmında da bahsettiğimiz gibi TÜBİTAK'ın düzenlediği 2209/A programına yönelik proje süreçleriyle ilgili bir çalışmadır. Bu türde araştırmalar, yine lisans düzeyinde verilen tüm diğer destek programlarında araştırmacı rol üstlenmiş araştırma gruplarına genişletilebilir.

Yapılan araştırma konusu üzerinde alan yazında yeterli veri bulunmamasından dolayı özellikle ders kapsamında bulunmayan ve öğretmen adaylarına hitap eden araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırma genel bir perspektifte beş temada araştırma proje deneyimlerini betimlemiştir. Lisans araştırma projeleri ile ilgili araştırmacı deneyimleri sadece bu beş temadan oluşmamaktadır. Biz kendi araştırmamızda sadece bu temaların betimlenmesine özen gösterdik. Bu nedenle farklı temalarda araştırmacı deneyimleriyle de karşılaşılabılır.

Bunun dışında araştırmamızda elde edilen tanımlayıcı bilgiler daha kapsamlı, örnekleme daha geniş olan nicel veya karma metodlar ile yapılmış araştırmalarda ön bilgi niteliğinde kullanılabilir.

Kaynakça

- Alderton, E. ve Manzi, M. (2017). Engaging students: An authentic undergraduate research experience. *Professional Educator*, 42(1).
- Bartlett, K. (2003). Towards a true community of scholars: undergraduate research in the modern university. *Journal of Molecular Structure: THEOCHEM*, 666, 707-711.
- Bilimsel Araştırma Teşvik Programı (BATEP) (t.y.). Erişim Adresi <http://ceotk.boun.edu.tr/batep/>
- Bogdan R. C. ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, Boston: Allyn and Bacon
- Brew, A. ve Mantai, L. (2017). Academics' perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 551-568.
- Cooper, K. M., Gin, L. E, Akeeh, B., Clark, C. E., Hunter, J. S., Roderick T. B., et al. (2019). Factors that predict life sciences student persistence in undergraduate research experiences. *PLOS ONE*. 14(8), 1-30. doi: 10.1371/journal.pone.0220186
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623-630. doi: 10.1046/j.1365-2648.1997.t01-25-00999.x
- Deutscher Akademischer Austauschdienst [German Academic Exchange Service] (t.y.). Erişim Adresi: <https://www.daad.org/en/find-funding/undergraduate-opportunities/>
- Davis, S. N. ve Wagner, S. E. (2019). Research Motivations and Undergraduate Researchers' Disciplinary Identity. *SAGE Open*, 9(3), 2158244019861501.
- Falconer, J. ve Holcomb, D. (2008). Understanding Undergraduate Research Experiences from the Student Perspective: A Phenomenological Study of a Summer Student Research Program. *College Student Journal*, 42(3).
- Griswold, W. (2019). Launching Sustainability Leadership: Long-Term Impacts on Educational and Career Paths in Undergraduate Research Experiences. *Journal of College Science Teaching*, 49(1).
- John, J. ve Creighton, J. (2011). Researcher development: the impact of undergraduate research opportunity programmes on students in the UK. *Studies in Higher Education*, 36(7), 781-797.
- Kobulnicky, H. A., & Dale, D. A. (2016). A community mentoring model for STEM undergraduate research experiences. *Journal of College Science Teaching*, 45(6), 17.
- Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu (2019). Erişim Adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

- Moore, J. L. ve Felten, P. (2018). Academic development in support of mentored undergraduate research and inquiry, *International Journal for Academic Development*, 23(1), 1-5. doi: 10.1080/1360144X.2018.1415020.
- Parker, J. (2018). Undergraduate research, learning gain and equity: the impact of final year research projects, *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 145-157. doi: 10.1080/23752696.2018.1425097
- Petrella, J. K., & Jung, A. P. (2008). Undergraduate research: Importance, benefits, and challenges. *International journal of exercise science*, 1(3), 91-95.
- Program for Undergraduate Research (t.y.). Erişim adresi: <https://fens.sabanciuniv.edu/tr/program-undergraduate-research-pure>
- The Research Experiences for Undergraduates Program (t.y.). Erişim Adresi: https://www.nsf.gov/funding/pgm_summ.jsp?pims_id=5517,
- Stanford, J. S., Rocheleau, S. E., Smith, K. P. ve Mohan, J. (2017). Early undergraduate research experiences lead to similar learning gains for STEM and Non-STEM undergraduates. *Studies in Higher Education*, 42(1), 115-129. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1035248>
- Suter, L. E., Multiple methods: research methods in education projects at NSF (2005) , *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 171-181, Doi: 10.1080/01406720500256244.
- Sternquist, B., Huddleston, P. ve Fairhurst, A. (2018). Framing the undergraduate research experience: Discovery involvement in retailing undergraduate education. *Journal of Marketing Education*, 40(1), 76-84.
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu 2209-A - Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı (t.y.). Erişim Adresi: <https://www.tubitak.gov.tr/tr/burslar/lisans/burs-programlari/icerik-2209-a-universite-ogrencileri-arastirma-projeleri-destekleme-programi>
- Wisker, G. (2019). *The Undergraduate Research Handbook*, Red Globe Press, London, UK.
- Wood, S. (2019). Undergraduate Research Assistant Leadership for Rigorous, High Quality Research. *Frontiers in Psychology*, 10, article number: 474. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00474
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINA YÖNELİK KODLAMA EĞİTİMİ DURUMUNUN İNCELENMESİ: SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ

Ahmet Sakin¹

Hatice Özgürsoy²

Melek Yıldırım³

Şule Öter⁴

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Bu araştırma Sakarya il ve ilçesindeki devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında kodlama eğitiminin durumunu tespit etmek ve incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem: Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Bulgular: Yapılan analizler doğrultusunda 25 öğretmenden kodlama eğitimi kavramını duyan 23 öğretmen varken öğretmenlerin yalnızca 3'ü eğitim almıştır. Kodlama eğitimi alma hakkındaki görüşleri incelendiğinde ise ve 20'si bu eğitimi almak istemiştir. Okulunda kodlama eğitimi uygulanan öğretmen sayısı 7 iken sınıfta kodlama eğitimi veren öğretmen sayısı 10'dur. Kodlama eğitimi uygulamalarının amacına ulaşma durumu incelendiğinde yine 25 öğretmenden 19'u evet cevabını vermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Yapılan analizler sonucunda Sakarya'daki öğretmenler tarafından kodlama eğitiminin çoğunlukla duyulmuş olduğu ancak kodlama eğitimi almayan öğrenci sayısının fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulama konusunda okulda ve sınıfta kodlama eğitimi uygulanmayan okul ve sınıfların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde kodlama eğitiminin amacına ulaştığını düşünenler çoğunluktadır. Okul öncesi dönemde kodlama eğitimine başlanması konusunda da öğretmenlerin görüşleri olumludur. Bu çalışma dikkate alınarak farklı illerde ve daha büyük ölçekte yapılabilir. Okul öncesi eğitimde kodlama eğitimi ile ilgili disiplinler arası çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Kodlama Eğitimi, Kodlama Programı, Çocuklar İçin Kodlama

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği, asakin@sakarya.edu.tr

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi ABD, hatice.ozgursoy2@ogr.sakarya.edu.tr

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi ABD, melek.yildirim3@ogr.sakarya.edu.tr

⁴ Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi ABD, sule.oter2@ogr.sakarya.edu.tr

Giriş

Değişimine ve gelişimine yetişmekte zorlandığımız dünyada 21. yüzyıl becerileri kavramı karşımıza çıkmıştır. Mantıksal akıl yürütme, problem çözme, iletişim, iş birliği, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı gibi beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak kabul edilmektedir (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Çocuklarımızı geleceğin dünyasına hazırlarken onlara bu becerileri kazandırmanın önemi oldukça fazladır. Bu becerilerin kazandırılmasında ise diğer önemli bir kavram olan kodlama eğitimi karşımıza çıkmaktadır (Akpınar ve Altun, 2014).

Kodlama, yazılım dilini kullanarak algoritmalar oluşturmak ve bir bilgisayar programı yazmaktır. Kodlama yapmak için bilgisayar, tablet, akıllı telefonlar vb. cihazlar gereklidir. Kodlamanın ürünlerine örnek olarak akıllı telefon uygulamaları, animasyonlar, web sayfaları, yazılımlar, mobil ve bilgisayar oyunları verilebilir. Kodlama belirlenen bir amaç ile başlar ve bu amacı gerçekleştirecek aşamaların planlanmasıyla devam eder (Okuyucu, 2019).

Ülkeler gelecekteki kalkınma seviyelerini de düşünerek üreten bir nesil yetiştirmek amacıyla harekete geçmiş ve programlama eğitimi müfredatlarına dâhil etmeye başlamışlardır. Her ülkede farklı terimler kullanılmış olsa da eğitim müfredatlarında kodlamanın yer aldığı görülmektedir (Sayın ve Seferoğlu, 2016).

Ülkelerin çalışmalarına bakıldığında Güney Kore’de ilkokullarda 2017 yılında, liselerde 2018 yılında programlama eğitimi vermeye başlanmıştır. Avrupa Birliği (AB) Kasım 2013’te Avrupa Kod Haftası kutlamaları düzenlemiş ve bu kapsamda birçok etkinlik yapmıştır. İngiltere’de 2014 yılı, “Kodlama Yılı” olarak ilan edilmiş ve çocuklara kodlama eğitimiyle kendi uygulamalarını planlayabilecekleri eğitimler verilmiştir (Demirer ve Sak, 2016).

Finlandiya’da kodlama ayrı bir ders olarak değil, diğer derslerle yapılan çalışmaların parçası olarak eğitimin içine dâhil edilmiştir. Böylece çocukların gerçek dünyada uygulamalı olarak kullanım alanlarını görmeleri sağlanmış olacaktır. Singapur’da ilkokul ve ortaokul düzeyindeki okullarda, görsel ve sürükleyip bırakmalı yazılım kullanarak 2 yıllık süre içinde 20 saatlik kodlama eğitimi olanağı sağlanmıştır. Avusturalya’da tarih ve coğrafya derslerinin saatleri değiştirilerek kodlama müfredata yerleştirilmiştir (Yozkat, 2019).

Amerika’da son yıllarda K-12 okullarının kodlama eğitimine önem verdiği görülmektedir. Bu önem dâhilinde “Kodlama Saati”, “code.org” gibi projeler başlatılmıştır (Akt. Demirer ve Sak 2016).

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında ise çeşitli illerde “Kodla Manisa”, “Kodla Rize” gibi isimlerle kodlama eğitimleri başlatılmıştır. Ayrıca FATİH projesi kapsamında, öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulmak üzere 2017 yılında EBA’ya Kodlama Modülü eklenmiştir (Şahutoğlu, 2018).

2016 yılında Vodafone Türkiye Vakfı ve Habitat Derneği tarafından Türkiye’de kodlama eğitimini yaymak ve dijital dönüşüme öncülük etmek amacıyla 7-14 yaş grubundaki çocuklar için Yarını Kodlayanlar Projesi başlatılmıştır (URL 5, 2016).

MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü yayını olarak Tebeşir Hareketi Okul Öncesi Komisyonu tarafından 2018 yılında “Okul Öncesi Kodlamayı Bekliyor” adlı yeni bir yaklaşım önerisi gerçekleştirilmiştir. Bu öneride öğretmenlerin okul öncesi dönem çocukları için sınıflarında rahatlıkla uygulayabilecekleri etkinliklerden oluşan; kodlama yönteminin oyun temelli uygulamaları başta olmak üzere teknolojik altyapısı tamamlanmış, bilişim araçlarını kullanma imkânlarına sahip okullarda daha ileri seviye basamaklar sunulmuştur (MEB, 2018).

Türkiye’nin 81 ilinde 2023 hedefleri doğrultusunda Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından “Kod Adı 2023” projesi başlatılmıştır. Proje kapsamında; algoritma, web ve mobil uygulama geliştirme, robotik ve elektronik eğitimleri verilmiştir. Ayrıca proje kapsamında erken yaşta kodlama eğitimi, millî yazılımların önemi, siber saldırılar, etkili sosyal medya yönetimi, dijital bilgi güvenliği ve dijital pazarlama ile ilgili seminerler düzenlenmiştir (URL 1, 2018).

2019 yılında 8-12 yaş grubundaki çocuklar için QNB Finansbank ve Habitat Derneği ortaklığıyla “Minik Eller Kod Yazıyor” projesi başlatılmıştır, projeye 22 şehir dâhildir. Proje, çocukların yaratıcılığını ve bilgisayar becerilerini geliştirmeyi ve programlamaya dâhil ederek kod okuryazarlığı konusunda farkındalığı artırmayı amaçlamaktadır (URL 3, 2019).

Yapılan çalışmalara Sakarya ilinden bakılacak olduğunda ise Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitimlerde öğretmenler için kodlama eğitimleri ve atölyelerine yer verilmiştir.

Avrupa Kodlama Haftası 2017 etkinlikleri kapsamında Sakarya Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi de Kodlama Haftası etkinlikleri düzenlenmiştir (URL 4, 2017).

2018 yılında kodlama becerileri yüksek bireyler yetiştirmek amacıyla “Kodla Sakarya” projesi yapılmıştır. Projeye çocuklara erken yaşta kodlama dilinin öğretilmesi hedeflenmiştir (URL 2, 2018).

Çocuklar için oluşturulan kodlama araçlarının çoğu blok tabanlıdır, söz dizimi kullanmadan program oluşturmalarına olanak sağlar. Blok tabanlı dilde, kullanıcılar komut oluşturmak için bulmaca parçaları gibi parçaları sürükleyerek program komutu oluştururlar. Böylece söz diziminden dolayı oluşacak hatalar azalır ve metin tabanlı programlama dilinden daha küçük komut seti olduğundan çocuklarda programlama sırasında oluşacak bilişsel engeli azaltır. Bu özelliklerden yola çıkarak birçok blok tabanlı ortam dokunmatik ekranlı cihazlar için tasarlanmıştır (Hill, 2015). Aynı zamanda blok tabanlı kodlama araçları programlama bilgisi ve becerisi düşük ya da hiç olmayan bireylerin kodlamayı öğrenmelerinde faydalı araçlar olarak görülmektedir (Durak ve diğerleri, 2017).

Bu açıklamalar doğrultusunda Tablo 1’de okul öncesi dönem çocuklarına kodlama eğitimi verilirken kullanılan blok tabanlı kodlama araçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Blok Tabanlı Kodlama Araçları

No	Kodlama Araçları	Açıklamalar
1	ScratchJr	5-7 yaş arası küçük çocukların kendi oyunlarını yaratmalarını sağlayan tanıtım amaçlı bir programlama dilidir. Ücretsiz kullanılabilir. Aileler ve eğitimciler için uygulamalı bir kitap bulunmaktadır. Türkçe dil seçeneği bulunmamaktadır. (https://www.scratchjr.org/)
2	Algo Dijital	Çocukların oyunlarla algoritmik düşüncelerine imkân vererek kodlamayı öğrenmelerini sağlar. TEGV etkinlik noktalarındaki çevrim içi ve çevrim dışı etkinliklerle destekleniyor. Tüm çocukların kullanımına açıktır. Oyuna, Türkçe ve İngilizce dil seçeneği bulunur, ücretsizdir. (https://algodijital.com/)
3	Kodu Game Lab	Çocukların basit programlama dili ile oyun oluşturmaya imkân sağlar. Kodu tamamen ücretsizdir. Türkçe dil seçeneği mevcuttur. (https://www.kodugamelab.com/about/)
4	Cody	EBA'da kodlamaya başlangıç için oluşturulmuş 3 bölümlü oyundur. Her bölüm 10 aşamadan oluşur, toplamda 30 bölüm vardır. (http://f.eba.gov.tr/cody/)
5	Code.org	Okul öncesi için 4-6 yaş grubunu kapsayan Kurs 1 mevcuttur. Kurs sonunda çocuklar kendi hikâyelerini paylaşabilir, oyunlarını oluşturabilir. Türkçe dil seçeneği mevcuttur. Ücretsiz hizmet sağlar. (https://code.org/)
6	Kodable	Ücretli bir programdır. Aileler ve öğretmenler için ayrı ayrı programları bulunmaktadır. 4-7 yaş için ayrı bir uygulaması bulunmaktadır. (https://www.kodable.com/)
7	CodeSpark Academy	5-9 yaş grubu için uygulamalar mevcuttur. Ücretlidir. Öğretmenler için ücretsiz erişim sağlanabilecek içerikler mevcuttur. Devlet okulları, kütüphaneler ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda ücretsizdir. (https://codespark.com/)
8	Tynker	5-7 yaş için uygulama mevcuttur. Ücretlidir. Öğretmenler için ücretsiz hesap erişimi sağlanmaktadır. (https://www.tynker.com/?t=reset)
9	Box İsland	6 yaş ve üstü için uygundur. (https://boxisland.io/)
10	Blockly Game	Bilgisayar programlama konusunda önceden deneyimi olmayan çocuklar için tasarlanmıştır. (https://blockly.games/?lang=tr)
11	Move the Turtle	4 yaş ve üzeri çocuklar kullanabilir. Okullar için satın alma seçeneği bulunmaktadır. Ücretlidir. (http://movetheturtle.com/)
12	CodeCombat	Öğrencilerin gerçek kod yazdığı ve karakterlerinin gerçek zamanlı tepki verdiğini gördüğü oyun tabanlı bir bilgisayar programdır. 9 yaş ve üzeri için uygundur. Ücretlidir. (https://codecombat.com/home)
13	Lightbot	LightBot kodlamaya dayalı bir bulmaca oyunudur; oynarken gizlice programlama öğretir. Her yaş kullanabilir. (https://lightbot.com/)
14	Codemonster	Farklı gruplar için uygulamalar bulunmaktadır. (http://www.codemonster.io/)
15	Codemonkey	7 yaşından küçük öğrenciler bulmacaları çözmek, oyun ve uygulamalar geliştirmek için gerçek programlama dillerini kullanırlar. Tüm dersler okul, müfredat dışı ve evde kullanım için tasarlanmıştır. Ücretlidir. Ücretsiz deneme sürümü bulunmaktadır. Her yaş grubu için uygundur. (https://www.codemonkey.com/tr/)
16	Bitsbox	Bitsbox, çocuklara her ay posta yoluyla uygulama oluşturma projeleri sunarak kod yazmayı öğretir. 6-9 yaş çocukları için tasarlanmıştır. Web sitesinin kullanımı ücretsizdir, aylık gelen kutular ücretlidir. Okullar için ürünler bulunmaktadır. (https://bitsbox.com/)
17	Code Avengers	Bilgisayar programlama, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyılın kritik becerilerini öğrenir. Öğrenciler olayları mantıksal olarak sıralamayı, oynanabilir oyunlar oluşturmayı ve gerçek durumları modellemeyi öğrenir. Ücretlidir. 5-14 yaşları ve 12 yaş üstü çocuklar için iki grup vardır. Deneme sürümü bulunmaktadır. (https://www.codeavengers.com/)
18	Codemoji	Kodlama platformudur. Çocuklar için 2 ücretsiz eğitim bulunmaktadır. (https://www.codemoji.com/)
19	Hacker Can	Öğrencilerin Türkçe kod yazmalarına imkân sağlamak, yazılım geliştirme becerilerini kazandırmak amacıyla oluşturulmuştur. 6 yaş ve üstü kullanabilir. (https://www.hackercan.com/tr/)

Tablo 1’de bilgisayar kullanımı gerektiren blok tabanlı kodlama araçları ile ilgili genel bilgilere ve web site adreslerine yer verilmiştir. Baz (2018) tarafından çocukların kullanabileceği kodlama yazılımları üzerine yapılan karşılaştırmalı araştırmada 40 tane yazılım incelemiş ve Scratch, code.org yazılımlarının diğer yazılımlardan daha fazla özelliğe sahip olduğunu, ücretsiz oldukları içinde daha geniş kitleye hitap ettiğini ve çocukların kodlama öğretiminde kullanılmasına daha uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 2. Bilgisayar Kullanımı Gerektirmeyen Kodlama Materyalleri

No	Kodlama Materyali	Açıklamalar
1	Doc Robotu	DOC Robotu, kodlama ile ilgili temel kavramları çocuklara kolay ve sezgisel bir şekilde tanıtmak amacıyla yapılmıştır. Türkçe robotu, 5 yaş ve üzeri kullanabilir. (https://www.mucitpanda.com/clementoni-oyna-ve-ogren-doc---egitici-konusan-robot)
2	Robot Turtles	Robot Kaplumbağalar ile okul öncesi çocuklar oyun oynayarak hem eğlenir, hem de fark etmeden bilgisayar programlamanın temellerini öğrenir. 4 yaş ve üzeri için uygundur. (https://www.mucitpanda.com/thinkfun-robot-kaplumbagalar-robot-turtles)
3	Code a Pillar	Çocuklara algoritmanın temellerini öğreten bir yazılımdır. 4 yaş ve üstü için uygundur. Oyun, bölümlerden oluşan yapısı ile zorluk derecesi artacak şekilde tasarlanmıştır. Oyuna başladığında tırtılı hareket ettirecek yön işaretleri veriliyor ve bunların yoldaki boşluklara yerleştirilmesi isteniyor. İlk aşamada sadece ileri yön işareti bulunuyor ve yerleştirmeden sonra hedefe tıklayarak tırtıl hareket ettiriliyor. Bu aşamadan sonra renk ve sayıların öğrenildiği aşamaya geçiliyor. Burada tırtılın istediği renk ve sayıda yaprakların tırtıla yedirilmesi isteniyor. İlk bölüm bu şekilde bitiyor ve diğer bölümler de benzer mantıkla devam ediyor. Geçilen her aşamada zorluk da artıyor. Mesela sonraki aşamalarda tırtılın gideceği yola sadece yön okları değil “yaprağı ye”, “turman” işaretleri de ekleniyor. Bu bölümde çocuk, her aşamada bir komut çalıştırarak aslında algoritma mantığını öğreniyor ve kodlamaya da bir şekilde giriş yapmış oluyor. Uygulamanın oynanacağı da bulunmaktadır ve ikisi birlikte kullanılabilir. (https://www.cocukicinerik.com/incelemler/oyunlar/code-a-pillar/)
4	Code and Go Robot Mouse Aktivite Set	4 yaş ve üstü için uygundur. Elle yapılan kodlama becerilerini geliştirir. Labirent ve yol oluşturmak için kodlama kartlarını kullanılır. Farenin adımları programlanır ve fare peynire ulaştırılır. Bu set, 30 çift taraflı kodlama kartı, 10 çift taraflı etkinlik kartı, peynir ve kodlama kavramlarının öğrenilmesini sağlayan bir etkinlik kılavuzu içerir. (https://robokids.com.tr/code-go-robot-mouse-aktivite-seti)
5	Cubetto	3-6 yaş arası çocuklar için uygundur. Çocuklara oyun oynarken bilgisayar programlamanın temellerini öğretecek ahşap robottur. Montessori tarafından onaylanmış, LOGO Turtle’den ilham alınmıştır. (https://www.primotoys.com/faq-2/)
6	Tospaa	Kodlamayı öğretmek için oluşturulmuş masaüstü kart oyunudur. Oyunu oynamak için kartların çıktısını yazıcıdan almak yeterlidir. Amaç, Tospaa’yı engellere takılmadan hedefe ulaştırmaktır. (http://tospaa.org/)
7	Bee Bot	Sıralama, tahmin, problem çözme ve eğlenmek için kullanılır. Yön tuşları, Bee-Bot’u ileri, geri, sola ve sağa gönderen 40’a kadar komut girmek için kullanılır. Yeşil renkli GO düğmesine basıldığında Bee-Bot başlar. Bee-Bot, çocukların girdikleri program aracılığıyla Bee-Bot’u takip etmelerini sağlamak için her komutun sonunda yanıp söner ve bip sesi çıkarır. Küçük yaş grubunun kullanımı için oldukça uygun bir araçtır. (https://www.terrapinlogo.com/bee-bot.html)
8	Osmo	Okul öncesi dönem çocukları için uygundur, tablete takılan bir araç ile çalıştırılır. Kodlamayı küçük yaş grubuna somutlaştırarak öğretmeyi amaçlamıştır. Kodlama dışında farklı oyunlar da vardır. (https://egitimteknoloji.net/2016/11/en-kucuklere-de-kodlama-osmo/)

Tablo 2’de ise bilgisayar kullanımı gerektirmeyen kodlama materyallerine ve araçlarla ilgili genel bilgilere yer verilmiştir.

Bu çalışma Sakarya il ve ilçesindeki devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında kodlama eğitiminin durumunu tespit etmek ve incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki problem sorularına cevap aranmıştır. Bunlar;

1. Sakarya il ve ilçesinde bulunan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında kodlama eğitiminin durumu ne düzeydedir?
2. Sakarya il ve ilçesindeki öğretmenlerin kodlama eğitimine dair sahip oldukları bilgileri ne düzeydedir?
3. Sakarya il ve ilçesinde bulunan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında kodlama eğitiminde yapılan etkinlikler/uygulamalar nelerdir?
4. Sakarya il ve ilçesinde bulunan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında kodlama eğitiminde kullanılan materyaller nelerdir?

Alan yazın incelendiğinde son yıllarda okul öncesi dönemde kodlama eğitimi üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimde kodlama eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Rogozhkina ve Kushnirenko (2011) Rusya’da Piktomir ile okul öncesi çocuklarına programlama öğretmek için yaptıkları çalışmada çocukların programlama kavramlarını eğlenerek keyifli bir şekilde öğrenmeleri sağlanmıştır.

Voigt, Bell ve Aspvall (2009) bilgisayarsız programlama etkinlikleri ile bilgisayar kavramlarını birleştirmeyi amaçladıkları çalışmalarında öğrencilerin programlama öğrenirken fiziksel aktiviteler de yapabileceklerini söylemektedir (Akt. Odacı ve Uzun, 2017: 724).

Mittermeir (2013) tarafından okul öncesinde algoritma üzerine yapılan çalışmada, uygun bir şekilde sunulduğunda okul öncesi çocukları algoritma tasarlayıp bunları ifade edebileceği üstünde durulmuştur.

Fessakis, Gouli ve Mavroudi (2013) tarafından yapılan 5-6 yaş anaokulu çocuklarının bilgisayar programlama ile problem çözme becerilerinin incelendiği durum çalışmasında; çocukların bu öğrenme etkinliğinden zevk aldığı, matematiksel kavramlar, problem çözme ve sosyal becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Papadakis, Kalogiannakis ve Zaranis (2016) tarafından okul öncesinde ScratchJr ile temel programlama kavramları ve hesaplama düşüncesinin geliştirilmesine yönelik yapılan durum çalışmasında, okul öncesi çocuklarının oyun temelli problem çözme faaliyetlerine katılımını sağladığı için çocukların problem çözmeye ilgilerini artırmıştır. Çocukların bilişsel, kavramsal, dil gelişimi, iş birlikçi çalışma ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Yapılan bu çalışma okul öncesi dönemde kod yazılabileceğini göstermiştir.

Patan (2016) tarafından okul öncesi öğrencileri için “Kodlama Saati” öğretim programı geliştirilmiş ve 4-5 yaş grubundaki çocukların kodlama ile ilgili olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaplanlı ve Demirkol (2017) tarafından 5 yaş ve üzeri çocuklar için kodlama metodu üzerine yapılan çalışmada, çocuklara kodlama öğretirken iki aşamalı yaklaşım kullanılmalıdır. İlk aşamada algoritma, sonra döngüler ve üçüncü olarak koşullar öğretilmelidir. İkinci aşamada ise fonksiyonlar, grafikler, değişkenler ve listeler öğretilmelidir.

Odacı ve Uzun (2017) tarafından okul öncesi eğitim çağına kodlama eğitimi hakkında öğretmen görüşleri üzerine yaptıkları durum çalışmasında, öğretmen görüşlerini 4 açıdan gruplandırmışlardır. Güçlü yönler; bu eğitim çocuklara küçük yaşlarda verilmeli, 21. yy. becerilerini kazandırmak için verilebilir, somut etkinliklerle kodlama eğitimine giriş yapılabilir. Zayıf yönler; okuma yazma bilmemeleri, okul öncesi öğretmenleri ile ortak çalışma zorlukları, bu yaş grubunda tecrübeli uygulayıcı öğretmen eksikliği, oyunlaştırma etkinlikleri eksikliği. Fırsatlar; 21. yüzyıl becerilerini kazanır. Tehditler; sağlık problemleri, uzun süreli etkinliklerin sıkıcılığı. Okul öncesinde kodlama eğitimi ve kullanılacak araçlar hakkında öğretmenlerin görüşlerine göre kodlama eğitimi verirken en çok bilgisayarsız programları, daha sonra ise “code.org” kodlama programını tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin en çok bilgisayarsız programları kullanmalarının sebebini ihtiyaca ve beklentiye göre eğitimi tasarlayabilmek, somut aktiviteleri içermesi olarak belirtmişlerdir.

Akyol (2018) tarafından 5 yaş çocuklarının problem çözme becerisine algoritma ve kodlama eğitiminin etkisi incelenmiş ve verilen eğitimin 5 yaş çocuklarının problem çözme becerileri üzerinde olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünsal (2019), okul öncesi ve ilkokul yöneticilerinin kodlama eğitimine yönelik görüşlerini incelediği çalışmasında kodlama eğitimini bir ihtiyaç olarak

gördüklerini, okul öncesi dönemin ve ilkökul döneminin kritik olduğunu, bu dönemlerde bilgisayarsız materyaller, oyunlaştırma ve masallar ile verilebileceği yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Göncü (2019), bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmenlerinin kodlama eğitimi hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin çoğu, kodlama için uygun dönemin ilkökul olduğunu söylemişlerdir. Bu çalışmalar incelendiğinde hem okul öncesi dönemi çocukları hem de okul öncesi öğretmenleri ve yöneticileriyle yapıldığı görülmüştür. Bu incelemeler sonucunda Sakarya ilinde yapılmış bir çalışmaya ulaşılammıştır ve bu yönüyle Sakarya ilinin durumunu ortaya koyması ve daha sonra yapılacak olan çalışmalara katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması, eğitim alanında sık kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntemde ele alınan durum, kişinin ve topluluğun kendisine özgü özellikleri nedeniyle seçilip kendi bağlamı içinde ele alınır. Bu nedenle de amacı, örneklemin ayırt edici özelliklerini anlamak, bir olay karşısındaki tutum ya da davranışlarını ortaya çıkararak bu özellik veya davranışları sistematik biçimde açıklamaktır (Özden ve Duru, 2016). Bu çalışmada da Sakarya ilindeki okul öncesi dönem çocuklarına yönelik kodlama eğitiminin durumu ortaya konulmak istendiğinden durum çalışması deseni ile oluşturulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Sakarya il ve ilçesinde yer alan 14'ü devlet ve 6'sı özel, toplam 20 okul öncesi eğitim kurumu ve bu okullarda görev yapan 25 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Tablo 1'de çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaşları, Tablo 2'de çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetleri, Tablo 3'te çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı yaş grupları, Tablo 4'te çalışmaya katılan okul öncesi eğitim kurumları verilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşları

		Frekans	%	Yığılmış %	Toplam %
Yaş	23	2	8,0	8,0	8,0
	24	1	4,0	4,0	12,0
	25	7	28,0	28,0	40,0
	26	1	4,0	4,0	44,0
	27	3	12,0	12,0	56,0
	28	1	4,0	4,0	60,0
	30	2	8,0	8,0	68,0
	34	1	4,0	4,0	72,0
	35	2	8,0	8,0	80,0
	36	1	4,0	4,0	84,0
	39	2	8,0	8,0	92,0
	40	1	4,0	4,0	96,0
	42	1	4,0	4,0	100,0
	Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 4. Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Cinsiyeti

		Frekans	%	Yığılmış %	Toplam%
Cinsiyet	Kadın	23	92,0	92,0	92,0
	Erkek	2	8,0	8,0	100,0
	Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 5. Çalışmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Yaş Grupları

		Frekans	%	Yığılmış %	Toplam%
Yaş Grupları	24-36 Ay	1	4,0	4,0	4,0
	36-48 Ay	4	16,0	16,0	20,0
	48-60 Ay	11	44,0	44,0	64,0
	60-72 Ay	9	36,0	36,0	100,0
	Toplam	25	100,0	100,0	

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kodlama Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Durum çalışmalarında duruma ilişkin detaylı ve kesin tanımlamalar yapabilmek için doküman analizi ile birlikte gözlem ve görüşmeler kullanılmaktadır. Bu form, iki bölümden oluşmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016: 263). Birinci bölüm, demografik bilgilerin yer aldığı dört sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise yarı-yapılandırılmış sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu görüşme sorularına Tablo 6’da yer verilmiştir. Görüşme formu öğretmenlerin bir kısmına Google Form üzerinden oluşturulmuştur.

rumuştur, diğer öğretmen grubuyla yüz yüze görüşülmüştür ve yapılan çalışmalar gözlemlenmiştir.

Tablo 6. Kodlama Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu Soruları

A. DEMOGRAFİK BİLGİLER
1. Okulunuzun adı
2. Yaşınız
3. Cinsiyetiniz
4. Çalıştığınız yaş grubu
B. KODLAMA EĞİTİMİ BİLGİLERİ
1. Kodlama eğitimi kavramını duydunuz mu? • Evet, ise bu konuda bildikleriniz nelerdir?
2. Kodlama eğitimi aldınız mı? • Aldıysanız ne tür çalışmalar yaptınız?
3. Okulunuzda kodlama eğitimi uygulanıyor mu? • Evet ise okulunuzda uygulanan kodlama eğitimi uygulamaları nelerdir?
4. Bu uygulamada hangi materyaller kullanılmaktadır?
5. Sınıfınızda kodlama eğitimi uyguluyor musunuz? • Evet ise sınıfınızda ne tür uygulamalar yapıyorsunuz? • Kullandığınız materyaller nelerdir? • Hayır ise kodlama eğitimi almak ister misiniz?
6. Yapılan kodlama eğitimi uygulamalarının amacına ulaştığını düşünüyor musunuz? • Evet çünkü... • Hayır çünkü...
7. Kodlama eğitimi verecek olsaydınız şu an verilen eğitimlerden farklı olarak nasıl bir uygulama yapardınız?
8. Okul öncesi dönemde kodlama eğitimine başlama konusunda ne düşünüyorsunuz?

Görüşme formu Sakarya Üniversitesinde görev yapan iki okul öncesi eğitimi uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı görüşüne sunulmuş ve uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda görüşme formunun içerik geçerliliği sağlanmıştır.

Veri Analizi

Nitel çalışmalarda verileri analiz etmek için genellikle sınıflandırılmış betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılır (Akt. Subaşı ve Okumuş, 2017: 423). “Kodlama Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu” ile toplanan verilerin betimsel analizi SPSS paket programı ile yapılmıştır. Katılımcıların isimleri saklı tutularak Ö1, Ö2, Ö3 vd. şeklinde kodlar verilmiştir. Bu şekilde veriler analiz edilmiştir. Ayrıca açık uçlu sorular için içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda “Kodlama Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu” ile elde edilen öğretmen görüşlerine ve analiz sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Her soruya verilen cevapların sonuçları tablo olarak verilmiştir ve ardından soruya verilen öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 7. Kodlama Eğitimi Kavramının Duyulma Oranına Ait Bulgular

		Frekans	%	Yığılmış %	Toplam%
Kodlama kavramını duyduunuz mu?	Evet	23	92,0	92,0	92,0
	Hayır	2	8,0	8,0	100,0
	Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 7’de görüldüğü üzere “Kodlama eğitimi kavramını duyduunuz mu?” sorusuna 2 okul öncesi öğretmeni “hayır”, 23 okul öncesi öğretmeni “evet” cevabını vermiştir. Toplam içinde “evet” diyenlerin oranı %92 iken “hayır” diyenlerin oranı %8 olarak bulunmuştur.

Tablodan hareketle “Kodlama eğitimi kavramını duyduunuz mu? Evet, ise bu konuda bildikleriniz nelerdir?” sorusuna “evet” diyen 23 öğretmenin görüşleri şu şekildedir;

Mantıksal yaklaşımı, verileri analiz etmeyi, sorunları küçük parçalara bölerek çözebilmeyi öğretir (Ö2). Kodlama eğitimi ile algoritma mantığı kavratılır, problemlere farklı bakış açıları getirilir. En kısa yoldan hedefe varmak (Ö3). Kodlama ile küçük yaş gruplarına görsel okuryazarlık kazandırılabilir. İlerde teknoloji kullanımına katkı sağlayacağını okumuştum (Ö5). Kodlama eğitimi, çocukların uygulama yapması üzerine kurgulu olup gerçek hayatta kullanılan yazılımları temelden öğrenebilmelerini sağlayan eğitimidir. Algoritmalar ile bir problemin çözümü için ihtiyaç duyulan tüm işlemlerin mantıksal olarak sıralı bir şekilde ifade edilerek çocukların bu sıra ile problemi çözmelerini hedef alır. Ve bu doğrultuda yazılım geliştirmelerine, robotlar tasarımlarına fırsat sunar. Öğrenciyken Sakarya 4M'e gitmiş ve orada çocukların yaptığı kodlama çalışmalarını ve projelerini görme şansım olmuştu (Ö6). Yazılım geliştirmenin ilk basamağı olduğunu düşünüyorum (Ö7). Kodlama eğitimi çocukların analitik zekâsını ve çok yönlü düşünme becerisini geliştiren bir sistemdir. Bir bilgisayar sisteminde ya da elektronik bir alette, program hazırlama sürecine temel oluşturan bir eğitimidir (Ö8). Bilişsel beceri gelişimi etkinliği (Ö10). Matematiksel beceri geliştirme (Ö11). Bilgisayar üzerinde oyun şeklinde (Ö12). Çok fazla bir

bilgim yok fakat çocukların zihin gelişimi için önemini duymuştum (Ö13). Yaratıcılığın gelişmesinde noktasında yardımcı bir sistem (Ö17). Yaratıcılığın gelişmesi noktasında yardımcı bir sistem (Ö18). Haftada bir defa olmak üzere bilgisayarsız kodlama üzerine çalışmalar yapmaktayız (Ö19). 2 yıl önce STEM eğitim seminerinde duymuştum. Araştırdım ve güzel bir eğitim olduğunu düşünüyorum (Ö21). Robotik kodlama dersimiz ile çocuklarımız matematik temellerini çok kolay ve basit derecede kavrayabiliyorlar (Ö24). Matematiksel düşüncenin gerçek hayatta öğretilme yolu (Ö25). Bilişimsel ve algoritmik düşünme becerisi kazanma (Ö15). (Ö1), (Ö9), (Ö14), (Ö22), (Ö23) ve (Ö20) kodlu öğretmenler “evet” cevabı vermiş olmalarına rağmen görüş bildirmemişlerdir.

Tablo 8. Kodlama Eğitimi Alma Durumuna Ait Bulgular

		Frekans	%	Yığılmış %	Toplam%
Kodlama eğitimi aldınız mı?	Evet	3	12,0	12,0	12,0
	Hayır	22	88,0	88,0	100,0
	Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 8’de görüldüğü üzere “Kodlama eğitimi aldınız mı?” sorusuna 22 okul öncesi öğretmeni “hayır”, 3 okul öncesi öğretmeni “evet” cevabını vermiştir. Toplam içinde “evet” diyenlerin oranı %12 iken “hayır” diyenlerin oranı %88 olarak bulunmuştur.

“Kodlama eğitimi aldınız mı? Aldıysanız ne tür çalışmalar yaptınız?” sorusuna cevap veren öğretmenlerin görüşleri şunlardı:

Akıl oyunları setleri üzerinde, algoritma kitapları ile çalışmalar yaptım (Ö2). Bilgisayar üzerinden kodlama hazırlama okul öncesine uygun oyunlar (Ö17). Bilgisayar üzerinden kodlama hazırlama - okul öncesine uygun oyunlar (Ö18).

Tablo 9. Öğretmenlerin Okullarında Kodlama Eğitimi Uygulanma Durumuna Ait Bulgular

		Frekans	%	Yığılmış %	Toplam%
Okulunuzda kodlama eğitimi uygulanıyor mu?	Evet	7	28,0	28,0	28,0
	Hayır	18	72,0	72,0	100,0
	Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 9’da görüldüğü üzere “Okulunuzda kodlama eğitimi uygulanıyor mu?” sorusuna 18 okul öncesi öğretmeni “hayır”, 7 okul öncesi öğretmeni

“evet” cevabını vermiştir. Toplam içinde “evet” diyenlerin oranı %28 iken “hayır” diyenlerin oranı %72 olarak bulunmuştur. Bu soruda branş dersi olarak kodlama eğitimi verilme durumuna bakılmıştır.

“Okulunuzda kodlama eğitimi uygulanıyor mu? Evet, ise okulunuzda uygulanan kodlama eğitimi uygulamaları nelerdir?” sorusuna cevap veren öğretmen görüşleri şunlardır:

Algoritma kitabı üzerinde çalışmalar, akıl oyunları seti ve hikâye temeli üzerinde çalışmalar yapılır (Ö2). Robotik kodlama olarak veriliyor (Ö12). Cubetto, bedensel kodlama, cebir (Ö15). Labirent oyunları yansıma çalışmaları (Ö17). Labirent oyunları - yansıma çalışmaları vb. (Ö18). Robotik kodlama (Ö24). (Ö9) kodlu öğretmen evet demesine rağmen görüş bildirmemiştir.

“Bu uygulamada hangi materyaller kullanılmaktadır?” sorusuna cevap veren öğretmenlerin görüşleri ise şöyledir;

Dikkat atölyesi yayınlarımdan kodlama kitapları (Ö2). Bu uygulamayla ilgili bir materyal kullanılmamaktadır (Ö4). Sınıf araç gereçleri (Ö5). Kodable, Tynker gibi çeşitli eğitim programı platformları kullanılmaktadır (Ö6). Bilgim yok (Ö10). Uygulanmıyor (Ö11). Kodlama çalışması olan kitaplar (Ö17). Kodlama çalışması olan kitaplar (Ö18). Kodlama örneğine uygun materyalleri bizler hazırlamaktayız (Ö19). Ders kitabımız, Abaküs (Ö24).

Tablo 10. Öğretmenlerin Sınıfta Kodlama Eğitimi Uygulama Durumuna Ait Bulgular

		Frekans	%	Yığılmış %	Toplam%
Sınıfınızda kodlama eğitimi uyguluyor musunuz?	Evet	10	40,0	40,0	40,0
	Hayır	15	60,0	60,0	100,0
	Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 10’da görüldüğü üzere “Sınıfınızda kodlama eğitimi uyguluyor musunuz?” sorusuna 15 okul öncesi öğretmeni “hayır”, 10 okul öncesi öğretmeni evet cevabını vermiştir. Toplam içinde “evet” diyenlerin oranı %40 iken “hayır” diyenlerin oranı %60 olarak bulunmuştur. Bu soruda branş dersi dışında öğretmenin kendi sınıfında kodlama eğitimi verme durumuna bakılmıştır.

“Sınıfınızda kodlama eğitimi uyguluyor musunuz? Evet, ise sınıfınızda ne tür uygulamalar yapıyorsunuz?” sorusuna cevap veren öğretmen görüşleri şöyledir;

Algoritma kitabı üzerinde çalışmalar. Akıl oyunları seti ve hikâye temeli üzerinde çalışmalar yapılır (Ö2). Çocukların görsel uyarıcılar ile yönergeleri gerçekleştirmelerini sağlıyoruz. Ya da gördüğü durumun aynısını yapmasını istiyor; hem uzun süreli belleğinin kuvvetlenmesini destekliyor hem de görsel algısının gelişmesini destekliyoruz (Ö5). Oyun ve masa etkinliği (Ö9). Aynısını benzerini kodla, oklarla hedefe ulaşma, renklere göre yön bulma (Ö15). Kodlama kitap çalışmaları ve oyunlar (Ö17). Kodlama kitap çalışmaları ve oyunlar (Ö18). Öğretmen tarafından hazırlanan materyaller, fotokopi çalışmaları. Kodlama akıl oyununda kitapçıkta ve oyun tahtasında verilen yönergeleri yapıyorum (Ö21). Oyun aracılığı ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları aracılığı ile basit kodlama çalışmaları (Ö23). Kitap etkinliklerimizi ve oyun ile pekiştirme çalışmaları (Ö24). (Ö19) kodlu öğretmen ise evet demesine rağmen görüş bildirmemiştir.

“Kullandığımız materyaller nelerdir?” sorusuna cevap veren öğretmen görüşleri şöyledir;

Dikkat atölyesi yayınlarımdan kodlama kitapları (Ö2). Kullandığım materyal yok (Ö4). Kâğıt, taş, kürdan top, renkli minder, renkli kartonlar, boyalar vs. (Ö5). Renkli kâğıt, düğme, şişe kapağı vb. (Ö9). Uygulamıyorum (Ö11). Kodlama eğitici materyaller (Ö15). Kitap kare kutular (Ö17). Kitap, kare kutular (Ö18). Kodlama akıl oyunu, fotokopi çalışmaları, kodlama öğrenmeyi kolaylaştıracak görsel materyaller (Ö21). Sınıfta kodlama eğitiminde kullanılabilecek herhangi bir materyal (Ö23). Kitap, abaküs (Ö24). (Ö19) kodlu öğretmen ise evet demesine rağmen görüş bildirmemiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Kodlama Eğitimi Alma İsteğine ait Bulgular

		Frekans	%	Yığılmış %	Toplam%
Kodlama eğitimi almak ister misiniz?	Evet	20	80,0	80,0	80,0
	Hayır	2	8,0	8,0	88,0
	Boş	3	12,0	12,0	100,0
	Toplam	25	100,0	100,0	

Tablo 11’de görüldüğü üzere kodlama eğitimi almayan 22 okul öncesi öğretmeni “Kodlama eğitimi almak ister misiniz?” sorusuna 2 okul öncesi öğretmeni “hayır”, 20 okul öncesi öğretmeni “evet” cevabını vermiştir, 3 okul öncesi öğretmeni ise soruyu cevapsız bırakmıştır. Toplam içinde “evet” diyenlerin oranı %80 iken “hayır” diyenlerin oranı %8, cevap vermeyenlerin oranı ise %12 olarak bulunmuştur.

Tablo 12. Yapılan Kodlama Eğitimi Uygulamalarının Amacına Ulaşma Durumuna Ait Bulgular

		Frekans	%	Yığılmış %	Toplam%
Yapılan kodlama eğitimi uygulamalarının amacına ulaştığını düşünüyor musunuz?	Evet	19	76,0	76,0	76,0
	Hayır	6	24,0	24,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Tablo 12’de görüldüğü üzere “Yapılan kodlama eğitimi uygulamalarının amacına ulaştığını düşünüyor musunuz?” sorusuna 6 okul öncesi öğretmeni “hayır”, 19 okul öncesi öğretmeni “evet” cevabını vermiştir. Toplam içinde “evet” diyenlerin oranı %76 iken “hayır” diyenlerin oranı %24 olarak bulunmuştur.

“Yapılan kodlama eğitimi uygulamalarının amacına ulaştığını düşünüyor musunuz? Evet çünkü..” cevabını veren okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri gruplandırmıştır ve bu görüşler şöyledir;

Bilişsel Beceriler

Devam ettirildiği sürece ulaştığını düşünüyorum (Ö1). Evet, çünkü çocukların günlük yaşantılarımda yer-yön ile ilgili kavramları ifade ettiklerini gözlemliyorum (Ö2). Kodlamadaki düşünme tarzı ile çocuklar mantıksal yaklaşımı, verileri analiz ve organize etmeyi, sorunları küçük parçalara bölerek çözmeyi öğreniyor (Ö6). Zihinsel ve matematiksel beceriyi geliştiriyor (Ö11). Çünkü zihin gelişimine desteklediğini gördüm (Ö13). Geri dönütlerin verimli olduğuna dair görüşler dinledim (Ö20). Kodlama eğitiminin öğrencilerin bilişsel, matematiksel bağlantı kurma ve koordinasyon becerilerini olumlu yönde etkileşimde bulunduğunu düşünüyorum (Ö21). Bilişsel beceri gelişimi açısından faydalı olup olumlu yönde katkısı olduğunu düşünüyorum (Ö23).

Düşünme Becerileri ve Farklı Bakış Açısı

Özellikle okul öncesi dönemde bu tür eğitimlerin, öğrencilerin farklı bakış açısı edinmelerine ve çok boyutlu düşüncelerine büyük katkısı olduğunu düşünüyorum (Ö8). Çocuğun pratik düşünmesinde yardımcı bir yöntem (Ö17). Çocuğun pratik düşünmesinde yardımcı oluyor (Ö18). Bireyler daha küçük yaşlarda bilgi işlemsel düşünme araştırma sorgulama üretme gibi projeler geliştirme vb. beceriler kazanıyorlar (Ö25).

Olumlu Sonuçlar

Çocuğun öğrenmesini istediğimiz konuyu onun anlayacağı daha değişik bir yolla öğrendiğini düşünüyorum (Ö16). Çocukların öğrenme hızı çok gelişti, yaptığımız etkinlikler çocukların zevk almasını sağladı (Ö19). Olumlu sonuçlar alıyorum çocuklarımdan şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir (Ö24).

(Ö9), (Ö14), (Ö15) ve (Ö22) kodlu öğretmen ise evet demesine rağmen görüş bildirmemiştir.

“Yapılan kodlama eğitimi uygulamalarının amacına ulaştığını düşünüyor musunuz? Hayır çünkü..” cevabını veren okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri gruplandırılmıştır ve şöyledir;

Uygulama Yapmamak/Yapamamak

Hayır, düşünmüyorum (Ö4). Almadım (Ö5). Herkesin tam olarak bildiği bir uygulama olmadığını düşünüyorum (Ö10).

Yeterli ve Yararlı Olmadığı Görüşleri

Bilgiye kendi çabalarıyla ulaşan, araştıran, keşfeden ortam çocuklara tam anlamıyla sunulmuyor. Verilen kodlama eğitimi her alanda desteklenmediği için amacına ulaşmadığını düşünüyorum, şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir (Ö3). Bu basamakta STEM ve kodlama eğitimlerinin yararlı olduğunu düşünmüyorum (Ö7). Ders saatleri yetersiz (Ö12).

“Kodlama eğitimi verecek olsaydınız şu an verilen eğitimlerden farklı olarak nasıl bir uygulama yapardınız?” sorusuna cevap veren okul öncesi öğretmenleri;

Eğitim Almama- Bilgi Sahibi Olmama

Eğitim almadım bilgim yok (Ö1). Önce eğitim almak isterdim (Ö5).Bu konuda o kadar da yetkin değilim, o yüzden tam olarak bilemiyorum (Ö6). Öncelikle bu konuda fazlasıyla bilgi eksikliği yaşayan biz öğretmenlere eğitim verilmesini daha sonrasında ise daha sağlam bir temelle öğrencilere faydalı olunmasını sağladım (Ö8).Kodlama eğitimi ile ilgili bilgiye sahip olmadığı için yorum yapamayacağım (Ö10). Bunu söylemek için daha fazla deneyim

kazanmak gerekir (Ö15). Kodlama eğitimi almadım, uygulamadım. Bu yüzden şuan neler yapıldığını bilmiyorum (Ö20).

Farklı Yöntem Önerileri

Hikâye temelli çalışmalara da sıklıkla yer verirdim (Ö2). Bahçe oyunu şeklinde uygulamalar olabilir (Ö12). Önce buna ait alan oluşturmak isterdim. Çünkü kodlama çok yönlü düşünülmesi gereken bir süreç. Mevcut materyaller üzerine düşünüp farklı ürünler oluşturup kendimce bir yol çizerdim (Ö19). Kodlama için birçok eğitim materyali var. Kodlama araçları, kodlama oyunları vs. Farklı uygulamadan ziyade öğrencilerin yapılarına ve öğrenme tekniklerine göre bir uygulama yapardım. Kimi çocuk somut materyalle etkinlik yapınca anlar kimi çocukta sözel ve komutlarla etkinlik yapar bunları göz önüne alarak bir uygulama yöntemi belirlerim (Ö21). Örneklemeleri artırır ve materyal çoğunluğu eklerdim (Ö24). İnternet ortamında uzaktan eğitimle verilmemesini isterdim (Ö25).

Diğer

Bir bilgim yok (Ö4). Kodlama eğitimi vermezdim (Ö7). Bilmiyorum (Ö11). Bilmiyorum (Ö13). Yapmıyorum (Ö16). Bu konu hakkında hiç düşünmedim (Ö17). Düşünülmesi gereken bir konu (Ö18). Fikrim yok (Ö22), Fikrim yok (Ö23).

(Ö3), (Ö9) ve (Ö14) kodlu öğretmen ise evet demesine rağmen görüş bildirmemiştir.

“Okul öncesi dönemde kodlama eğitimine başlama konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusuna cevap veren okul öncesi öğretmenleri görüşleri gruplandırılmıştır ve şöyledir;

Uygun Olduğu Görüşü

Yaş gruplarına uygun çalışmalar yapılabilir (Ö10). Okul öncesi için iyi (Ö11). Başlangıç seviyesinde yapılabileceğini düşünüyorum (Ö13). Başlanması iyi olur (Ö16). Verilen eğitime yardımcı bir sistem olarak düşünüyorum (Ö17). Verilen eğitime yardımcı bir sistem olarak düşünüyorum (Ö18). Okul öncesi dönemde kodlamanın verimli olacağını düşünüyorum. Tüm okul öncesi ve okul öncesi eğitim veren her yerde küçük bir kodlama bilgilendirme kitapçığı olursa

öğretmenlerimiz bunu daha etkin uygulayabilir. Verdiğimiz eğitimin kalıcı olmasını istiyorsak eğitim temelden başlamalı. Yani kodlama okul öncesi eğitimde uygulanmalı (Ö21). Kesinlikle okul öncesi dönemde başlaması gerektiğini düşünüyorum (Ö22). Kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum (Ö25).

Uygun-Gerekli Olmadığı Görüşü

Bir bilgim yok (Ö4). Kodlama eğitimine başlanmasının erken olduğunu düşünüyorum (Ö7). Gerekli olduğunu düşünmüyorum (Ö12).

Problem Çözme Becerisi Kazandırma

Çocukların problem çözme becerilerinin gelişmesine olanak sağlayacağını düşünüyorum. Bilişsel ve duyuşsal anlamda destek nitelikte olduğunu düşünüyorum. Eğitim hayatlarındaki birçok ders için temel teşkil edebileceğini düşünüyorum (Ö5). Erken yaşta problem çözme becerisi kazanacaklarını düşünüyorum (Ö15).

Gelişim Alanlarını Destekleme

Çocukların zihin gelişimini desteklediğini düşünüyorum (Ö9). Faydalı olacağını düşünüyorum. Kodlama eğitimi içinde bulunduğumuz çağın gerekliliklerine uygun, öğrencilerin gelişiminde bilişsel ve motor gelişimleri basta olmak üzere tüm gelişim alanlarını desteklediğini düşünüyorum (Ö20). Başlanmalı. Özellikle zihinsel beceriler dikkat, algılama, kavrama, hatırlama gibi bilişsel becerileri kazanma ve bunlara uygun beceri geliştirme açısından oldukça faydalı buluyorum (Ö23).

Farklı Dönem - Eğitimin Devamı

Okul öncesi dönemde 60. Aydan itibaren sezgisel dönemin sonlarında daha verimli olacağını düşünüyorum (Ö3). Olumlu görüşe sahibim fakat ilkökul sürecinde de kodlama eğitimi verilecek ise (Ö24).

Düşünme Becerileri

Kodlama eğitimi 60 ay itibarıyla çocuklara verilmeye başlanabilecek düşünme becerilerinde faydalı bir çalışmadır (Ö2). Kesinlikle okul öncesi dönem-

de başlanması gerektiğine inanıyorum. Çocukların küçük yaşta kodlama eğitimi ile tanışmaları problem çözme becerilerini geliştirmekte ve mantıksal-matematiksel düşünme becerilerini desteklemekte; teknolojiyi doğru ve yetkin kullanmalarını, hayal güçlerini geliştirme ve bunu uygulamalarına fırsat vermektedir. Gelişimsel özellikleri göz önüne alındığında okul öncesi çocuğun bilişsel gelişimini fazlasıyla desteklediğini düşünüyorum. Bunun yanı sıra diğer gelişim alanlarını da olumlu etkileyeceğini, öz güvenini geliştireceğini, sosyal-duygusal alanda da katkı sağlayacağını düşünüyorum, şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir (Ö6).Okul öncesi dönem çocuklarının günümüzde kodlama eğitimine daha çok ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Özellikle içinde bulunduğumuz çağı düşünerek erken yaşlarda bu alanla tanıştırılan öğrencilerin gerek çok yönlü düşünme gerekse günümüzdeki ileri düzeydeki elektronik çağı yakalayabilmeleri için kodlama eğitiminin önemi giderek artmaktadır (Ö8). Okul öncesinde bu sene aktif olarak başladığımız bilgisayarsız kodlama çalışmaları çocuklara hızlı karar verme ve bir iş üzerine yoğunlaşma üzerine fayda sağladığını düşünmekteyim (Ö19).

(Ö1), (Ö14) kodlu öğretmenler ise evet demesine rağmen görüş bildirmemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın temelini oluşturan kodlama eğitimine okul öncesi dönemde başlangıç yapıldığı, yoğun olarak da ilkökul döneminden itibaren çocuklara ve öğrencilere verildiği bilinmektedir.

Patan (2016) tarafından okul öncesi öğrencileri için “Kodlama Saati” öğretim programı geliştirilmiş ve 4 ve 5 yaş grubundaki çocukların kodlama ile ilgili olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapıla analizler sonucunda kodlama eğitimi kavramını duyulma oranına bakıldığında 23 öğretmen tarafından duyulduğu ve 2 öğretmenin bu kavramı duymadığı görülmüştür.

Kodlama eğitimi alma durumu sorulduğunda 25 öğretmenden yalnızca 3’ü kodlama eğitimi almış olup 22 öğretmen henüz bu eğitimi almamıştır.

Okulunuzda kodlama eğitimi uygulanıyor mu diye sorulduğunda 7 öğretmen okulunda kodlama eğitimi uygulandığını ifade ederken 18 öğretmen okulunda kodlama eğitimi uygulanmadığını belirtmiştir.

Sınıfınızda kodlama eğitimi uygulanıyor mu diye sorulduğunda 10 öğretmen sınıfında kodlama eğitimi uygulandığı cevabını verirken 15 öğretmen sınıfında kodlama eğitimi uygulanmadığı cevabını vermiştir. Araştırma sonucunda sınıfında kodlama eğitimi veren okul öncesi öğretmenleri 48-60 ay ile 60-72 ay arasındaki yaş gruplarıyla çalışmalar yapmakta olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin büyük çoğunluğu kodlama ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. Ayrıca çok az okulda kodlama eğitiminin uygulandığı görülmesine rağmen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kodlama eğitimi konusunda bilgi sahibi olduğu ve farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Kodlama eğitiminin yalnızca yazılımlardan ibaret olmadığı sınıf içi materyallerden doğal malzemelerden de etkinlikler aracılığıyla çocuklara kazandırıldığı görülmektedir. Kodlama eğitimi uygulamalarının amacına ulaşmış olmadığına dair görüşlere bakıldığında 19 öğretmen kodlama eğitimi uygulamalarının amacına ulaştığını düşünürken 6 öğretmen kodlama eğitimi uygulamalarının amacına ulaşmadığını belirtmiştir.

Kodlama eğitimi uygulamalarının amacına ulaştığını düşünen 19 öğretmenin görüşlerinin nedenleri sorulduğunda öğretmenlerin görüşleri “bilişsel becerileri arttırma, düşünme becerilerine ve farklı bakış açısı kazandırma konusunda sağladığı katkı ve kodlama eğitimi sonrasında alınan olumlu sonuçlar” olarak 3 kategoride toplanmıştır.

Kodlama eğitimi uygulamalarının amacına ulaşmadığını düşünen 6 öğretmenin görüşlerinin nedenleri sorulduğunda bu görüşler, “uygulama yap(a)mamak, yeterli ve yararlı olmadığı düşüncesi, eğitim almama ve bilgi sahibi olmama durumları, farklı yöntem önerileri ve diğer sebepler” şeklinde gruplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kodlama eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarında algılama, düşünme, problem çözme, karşılaştırma yapma, yaratıcılık vb. becerilerini çeşitli yazılımlar, kodlama setleri, çeşitli etkinlik ve oyunlar aracılığıyla geliştirilebileceği konusunda önemli derecede farkındalık sahibi olduğunu söyleyebiliriz.

Akyol (2018) tarafından 5 yaş çocuklarının problem çözme becerisine algoritma ve kodlama eğitiminin etkisi incelenmiş ve verilen eğitimin 5 yaş çocuklarının problem çözme becerileri üzerinde olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünsal (2019) okul öncesi ve ilkököl yöneticilerinin kodlama eğitime yönelik görüşlerini incelediği çalışmasında kodlama eğitimi bir ihtiyaç olarak gördüklerini, okul öncesi dönemin ve ilkököl döneminin kritik olduğunu, bu dönemler de bilgisayarsız materyaller, oyunlaştırma ve masallar ile verilebileceği yönünde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde kodlama eğitime başlama konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde uygun olduğunu belirten 9 öğretmen varken uygun/gerekli olmadığını belirten 3 öğretmen vardır. Bu başlıklar dışında problem çözme becerileri kazandırması, gelişim alanlarını destekleme, farklı dönemlerde (60. ay) başlanması ve eğitimin devamının sağlanması, düşünme becerilerini geliştirdiği başlıkları altında görüşlerini belirterek bu durumlarda uygun olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin okul öncesi dönemde kodlama eğitiminin hem öğretmenler için hem de okul öncesi dönem çocukları için bir ihtiyaç olduğu görüşüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Yapılan çalışma sonucunda şu öneriler sunulmuştur:

- Düşünmenin, yaratıcılığın ve üreticiliğın yeni bir yolu olarak görülen kodlama eğitimi 21. yy. becerisi olarak görülmektedir. Bu bağlamda bakıldığında okul öncesi eğitimde temellerinin atılması üst eğitim kademelerinde alacakları eğitimin temelini oluşturacaktır.
- Hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenler/yöneticilerin kodlama eğitimine ilişkin yeterli ve donanımlı bilgiye sahip olması sağlanabilir.
- Kodlama eğitimi ile çocuklara kazandırılan becerilerin aileler tarafından da desteklenmesi ve sürekliliğinin sağlanması adına ailelere eğitimler verilerek ve aile katılımı çalışmalarına yer verilebilir.
- Lisans ve lisansüstü eğitimde kodlama eğitimi ve uygulamalarına yönelik dersler programa dâhil edilebilir.
- Bu araştırma sadece Sakarya ilini kapsamı dolayısıyla sınırlı bir araştırmadır. Farklı illerde ve daha büyük ölçekte yapılabilir.
- Okul öncesi eğitimde kodlama eğitimi ile ilgili disiplinler arası çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akpınar, Y. ve Altun, A. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online*, 13(1), 1-4. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2099/1935>
- Akyol, A. C. (2018). *Okul öncesi öğretim programına algoritma ve kodlama eğitimi entegrasyonunun öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 529828).
- Baz, F. (2018). Çocuklar için kodlama yazılımları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Current Research in Education*, 4(1), 36-47. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/crd/issue/36372/329863>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirer, V. ve Sak, N. (2016). Dünyada ve Türkiye’de programlama eğitimi ve yeni yaklaşımlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 521-546.
- Durak, H. ve diğerleri. (2017). Erken yaşta programlama eğitimi: Araştırmadaki güncel eğilimlerle ilgili bir inceleme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Yay. haz.). (2017). *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (s. 205-236). http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Kitap_ETO2017_Bolum12_205-236_ErkenYasta_Programla.pdf
- Ersoy, H. (2016). Durum çalışması. Y. M. Özden ve L. Durdu. (Yay. haz.). (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 3-9). Ankara: Anı yayıncılık.
- Fessakis, G., Gouli, E. ve 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.
- Göncü, A. (2019). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmenlerinin kodlama eğitimi hakkındaki görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 537676).
- Hill, C. (2015). *Programming environments for children: Creating a language that grows with you*. (Yüksek lisans tezi, Kaliforniya Üniversitesi) <https://escholarship.org/uc/item/7k81b9xz>
- Kaplançali, U. T. ve Demirkol, Z. (2017). Teaching Coding to Children: A Methodology for Kids 5+. *International Journal of Elementary Education*, 6(4), 32-37. doi: 10.11648/j.ijeedu.20170604.11
- MEB (2018), Tebeşir Hareketi Okul Öncesi Komisyonu Okul Öncesi Kodlamayı Bekliyor
- Mittermeir, R. T. (2013). Algorithmics for preschoolers—a contradiction? *Creative Education*, 4(9), 557-562. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.49081>
- Odacı, M. M. ve Uzun, E. (2017, Mayıs). *Okul öncesinde kodlama eğitimi ve kullanılabilir araçlar hakkında bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşleri: bir durum çalışması*. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Okuyucu, M. O. (2019). *Robotik kodlama eğitiminin lise öğrencilerinin üst biliş ve yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 573636).
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M. ve Zaranis, N. (2016). Developing fundamental programming concepts and computational thinking with ScratchJr in preschool education: a case study. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 10(3), 187-202. <https://www.researchgate.net/publication/305390965>
- Patan, B. (2016). *Okul öncesi kodlama öğretim programının geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 436081).
- Rogozhkina, I. ve Kushnirenko, A. (2011). PiktoMir: teaching programming concepts to preschoolers with a new tutorial environment. *Social and Behavioral Sciences*, 28, 601 – 605. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.114
- Sayın, Z. ve Seferoğlu, S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. *Akademik Bilişim*, 3-5.
- Subaşı, M. Ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426. <https://dergi.park.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/34503/424695>
- Şahutoğlu, N. G. (2018). *Eba Kodlama Modülü Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Programlamaya İlişkin Öz Yeterlik İnançlarına Etkisi Ve Modüle İlişkin Öğrenci Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 512852).
- URL 1: “Kod Adı 2023” projesi bilgilendirme çalıştı. (2018, 30 Mart). Erişim adresi: <http://www.gsb.gov.tr/HaberDetaylari/1/129992/kod-adi-2023-projesi-bilgilendirme>
- URL 2: Kodla Sakarya projesi. (2018, 8 Ocak). Erişim adresi: <https://sakarya.meb.gov.tr/www/kodla-sakarya-projesi/icerik/1837>
- URL 3: Minik eller kodluyor. (2019).Erişim adresi: <https://habitatdernegi.org/digital-transformation/tiny-hands-are-coding/?lang=en>
- URL 4: Sakarya BİLSEM kodlama haftasını başarıyla tamamladı. (2017,27 Ekim). Erişim adresi: <https://sakaryaerge.meb.gov.tr/www/sakarya-bilsem-kodlama-haftasini-basariyla-tamamladi/icerik/107>
- URL 5: Yarım kodlayanlar. (2016). Erişim adresi: <https://habitatdernegi.org/digital-transformation/coding-tomorrow/?lang=en>
- Ünsal, L. (2019). *Okul öncesi ve ilkökul yöneticilerinin kodlama eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Bağcılar ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 553508).
- Yozkat, V. (2019). *Geleceği kodlayan çocuk*. İstanbul: Martı Yayıncılık.

2023 EĞİTİM VİZYONUNDAKİ TEMEL EĞİTİM HEDEFLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Dilek Kırık¹

Yahya Altunkaynak²

Ayşegül Taşdemir³

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Öğrencilerin akademik, sosyal, psikolojik gelişimlerinde önemli bir yeri olan temel eğitim kurumları, öğrencileri çağdaş düzeyde bir dünyaya hazırlamak için belli değişikliklere maruz kalmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinin Temel eğitim alanında tasarım beceri atölyelerinin kurulması, sportif sanatsal faaliyetlerin etkili yürütülmesi, not yerine beceri temelli etkinliklerin yürütülmesi, Türkçenin korunması ve işlevsel konuşulması gibi birçok uygulama hedefleri yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan Temel Eğitim Bölümündeki hedeflerinin ilimizde uygulanmasına ilişkin (ilimizin güçlü ve zayıf yönleri, uygulamada karşılaşılan risk ve tedbirler, temel eğitim hedeflerine yönelik ilimizde yapılan çalışmalar, sorun alanları ve öneriler) öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Yöntem: Nitel araştırma yaklaşımında betimsel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sürecinde düzenleme kurulu tarafından oluşturulan üç form kullanılmıştır. Araştırmaya 125 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Toplanan görüşlerde kavramlar belirlenmiş, kavramlar arası ilişkiler tespit edilmiş ve ortaya çıkan kavramlar mantıklı biçimde düzenlenerek temalar oluşturulmuştur.

Bulgular: Temel eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin 2023 Eğitim Vizyonunun uygulanmasına yönelik endişelerinin olduğu, okulların bu değişim sürecinde farklı sorunlarla karşılaşabileceğini belirtirken vizyon hedeflerinin eğitim sisteminde umut verici olduğunu ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Öğretmenlerin vizyon hedeflerinin önemi ve gerekliliği konusunda bilgilendirilmeli, okul aile iletişimi güçlendirilmeli, okulların yaşadığı finansal ve fiziki sorunlar kurumlar arası iş birliği çalışmaları ile çözülmeye çalışılmalı ve okullarda sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal çalışmalar yaygınlaştırılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: 2023 Eğitim Vizyonu, Temel Eğitim, Öğretmen Görüşleri

¹ Dr.,Malatya MEB, dlkkrnk@gmail.com

² Malatya MEB, yahya5870@hotmail.com

³ Uzm., Malatya MEB, celikhanaysegul@yandex.com

Giriş

Okullar toplumların geleceği olan çocuklara; gerek eğitim fonksiyonuyla toplumsal değerlerin aktarımında gerekse öğretim fonksiyonuyla evrensel bilgi birikiminin aktarımında önemli roller üstlenmekte olan örgütlerdir (Şenel ve Buluç, 2016: 2). Okullarda belirli bir müfredata bağlı olarak verilen eğitim, bireyin tüm gelişim yönlerini kapsayan bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıklar kazandırma, bireyin kendini gerçekleştirme, kendine özgü öğrenme yapıları oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Kız, 2019: 1). Bu süreçte okulöncesi eğitimin zorunlu olmadığı düşünüldüğünde hayatın temelini oluşturan bilgilerin ilk öğrenildiği dönem temel eğitimdir. Temel eğitim döneminde yapılacak çalışmalar, öğrencilerin gelecek öğrenme yaşantılarına zemin oluşturacağı için bu dönemde verilecek eğitimin nitelikli olması gerekmektedir.

Günümüz toplumları temel eğitim ve öğrenme süreçlerine daha fazla önem vermektedirler. Ülkemizde genç nüfusun çokluğu, nitelikli eğitim almış insanlara duyulan ihtiyacın artması, bireylerin amaçlarına ulaşmasını sağlamak ve hayatlarını daha çok verimli hâle getirebilmek için eğitimin içeriği ve teknikleri de çok önem kazanmaya başlamıştır. Bu amaca uygun olarak ve hedeflere ulaşmak doğrultusunda bireyler eğitime çok önem vermektedir. Özellikle genç nüfusun yoğunluğu bu amacı daha da etkin kılmaktadır (Özkul, 2020: 4).

Demirtaş'a (1988: 51) göre zorunlu eğitimde kritik öneme sahip olan temel eğitim kurumlarında yaşanan sorunların farkına varılarak duyarlı ve ciddi bir şekilde çözüm arayışına girilmesi gereklidir. Bu kapsamda temel eğitim kurumlarımızın mevcut durumlarının güncellenerek iyileştirilmesi çok önemlidir.

Eğitimin ilk kademelerini oluşturan temel eğitimin amacı, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirerek çok boyutlu ilerlemenin yanında öğrencileri 21 yy. becerileri ile donatarak geleceğe hazırlamaktır. Bilim ve teknolojideki hızlı değişimler tüm dünyada eğitim sisteminden yeni talepler yaratmıştır. Yeni teknoloji ve üretim yöntemlerinin gereklerinden biri iyi eğitilmiş ve öğrendiklerini transfer edebilen iş gücüdür. Günümüzde bilgi çağında kalkınma için çocukların bilgiyi kazanma, uygulama ve gelişme kapasitelerinin geliştirilmesi gereklidir (Fidan ve Baykul, 1994: 10). 2023 Eğitim Vizyonunun temel amacı, çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı çocuklar yetiştirmektir. Çağımızın ve geleceğin gidişatını belirleyen en önemli unsur bilgidir (Hamarat ve Arkan, 2018). Bu kapsamda Bakanlıkça hazırlanan

2023 Eğitim Vizyonunun Temel Eğitim Bölümündeki hedeflerine bakıldığında temel eğitimde müfredat, ölçme değerlendirme, ders içerikleri ve sayıları, dil becerileri, atölyeler, ikili eğitim, sosyal-kültürel ve sportif faaliyetler gibi birçok konunun ele alındığı görülmüştür.

2023 Eğitim Vizyonu genel olarak değerlendirildiğinde geleneksel eğitim terminolojisinde görmeye çok alışık olunmayan bir biçimde teklik, elde edilen donanımı “insanlık hayırına” kullanabilme, beşerîlikten insanlaşmaya geçiş, çocuklukta birlik, millet ödevi, mizaç ve görgü odaklı benzeri kavramlarla belgenin şekillendiği görülmektedir. Özellikle temel eğitim boyutu açısından ele alındığında yoğun akademik kaygıların ötesinde “çocuk” kavramını merkeze koyan sade ve öz bir bakış açısı sunulmaktadır (Sözer, 2019: 1). Ulusal düzeyde uygulanan Vizyon belgesinde ilkökul müfredatları çocukların ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun olarak iyileştirilmesi, ilkökul ve ortaokullarda çocuğun bütüncül gelişimi esas alınarak ders sayısı ve ders çizelgesi hafifletilip yeniden yapılandırılması, ilkökullarda not yerine, çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak çok yönlü değerlendirme sistemi kurulması ve tüm temel eğitim kurumlarında çocukların düşünsel, duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını destekleyen “Tasarım-Beceri Atölyeleri” kurularak ulusal standartların oluşturulması gibi hedefler yer almaktadır. İlkokul müfredatlarının ve öğretim yaklaşımlarının disiplinler arası yaklaşımla ele alınması öğrenmede kalıcılığı attırdığı gibi öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonunu da arttırmaktadır (Suraco, 2006).

Temel eğitim kurumlarının gelişimsel açıdan yeniden yapılandırılması ve yenilikçi uygulamalara imkân sağlanmasının amaçlandığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinin ilimizde uygulanmasında ortaya çıkan duruma ilişkin hedeflerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan Temel Eğitim Bölümündeki hedeflerinin ilimizde uygulanmasına ilişkin (ilimizin güçlü ve zayıf yönleri, uygulamada karşılaşılan risk ve tedbirler, temel eğitim hedeflerine yönelik ilimizde yapılan çalışmalar, sorun alanları ve öneriler) öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Deseni / Modeli

Nitel araştırma yaklaşımında betimsel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların tartışmasından uzakta herhangi bir karar alma durumu olmaksızın var olan duruma ilişkin görüşü be-

lirlemek amacıyla olan Odak grup görüşmesi, fikirleri olgunlaştıran bir araştırma tekniğidir. “Odak Grup Görüşmesinde görüşmeyi yapan kişi küçük bir grup insandan (dört veya sekiz kişi arasında) bir dizi sorun hakkında düşünmesini ister. Katılımcıların bir grup hâlinde birbirlerinin sorularına verdikleri cevapları duyacak şekilde oturmaları sağlanır. Diğer yanıtları duyduklarında çoğunlukla aslında söyleyeceklerinden başka ek yorumlar yaparlar.” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009: 160). Bu yöntem eğitim ile ilgili kişilerin temel eğitim hedeflerine ilişkin gerçekten ne düşündüklerini kavramak, yanlış anlamının önüne geçmek, daha detaylı yanıtlar alabilmek, her bölgenin kendi içinde değişen koşulları yakından tanımak nedenlerinden dolayı tercih edilmiştir. Bu kapsamda araştırma sürecine katılan gönüllü öğretmenlerle farklı oturumlarda 2023 Eğitim Vizyonu Temel Eğitim hedeflerinin her birinin ilimizde uygulanması sürecine ilişkin görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Tablo 1. İlçe Çalıştayları Katılımcı Sayıları

İlçeler	Katılımcı Sayıları
Akçadağ	10
Arapgir	9
Arguvan	7
Battalgazi	14
Darende	12
Doğanşehir	13
Doğanyol	7
Hekimhan	11
Kale	7
Kuluncak	6
Pütürge	7
Yazıhan	8
Yeşilyurt	14
Toplam	125

Tablo 1’de ilçe çalıştaylarında çalışan öğretmen ve yönetici sayıları görülmektedir. Malatya’nın 13 ilçesinde 125 öğretmenle görüşülerek ilçe vizyon raporları elde edilmiştir

Veri Toplama Araçları

2023 Eğitim Vizyonu Malatya çalıştayında, çalıştay düzenleme kurulu tarafından oluşturulan masa tespit formu, Bakanlık çalışmalarını değerlendirme formu ve sonuç raporu olmak üzere üç form kullanılmıştır. Masa tespit formunda temel eğitim alanına yer alan hedeflere ilişkin tespitler, sorun alanları, çözüm önerileri, sürecin güçlendirilmesine yönelik öneriler ve yeni fikirler bölümü yer almaktadır. Bakanlık genel değerlendirme formunda, 2023 Eğitim vizyonunda Temel eğitim alanında belirlenen hedeflerin uygulanabilirliğine ilişkin görüşler ile bu hedeflerin etki düzeyini arttırmak için geliştirilen öneriler yer almaktadır. Sonuç raporunda ise Temel eğitim konusunda yaşanabilecek/yaşanan problemler/sorun alanları, çözüm önerileri, bu çözüm önerilerini çözmek adına konulan hedefler, bu hedefleri gerçekleştirmek üzere yürütülmüş/yürütülmekte olan faaliyetler / projeler, bu projeleri yürütürken karşılaşılabilecek riskler ve alınması gereken tedbirler başlıkları yer almaktadır.

Veri Analizi

Malatya’da görev yapan öğretmenlerle görüşülerek ilçe vizyon raporları elde edilmiştir. İlçe vizyon raporları, MEB vizyon belgesi, temel eğitim alanında il istatistikleri ve farklı yayınlar kullanılarak araştırma yapılmıştır. Yapılan görüşmeler “hedefin uygulanmasına ilişkin ilimizin güçlü ve zayıf yönleri, uygulamada karşılaşılan risk ve tedbirler, belirlenen hedeflere yönelik ilimizde yapılan çalışmalar, sorun alanları ve öneriler” başlıklarında verilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Toplanan görüşlerde kavramlar belirlenmiş, kavramlar arası ilişkiler tespit edilmiş ve ortaya çıkan kavramlar mantıklı biçimde düzenlenerek temalar oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında görev alan 3 araştırmacı verileri ve temaları bağımsız olarak belirlemiş, bulunan benzer yapıların aynı başlıkta yer alması sağlanmıştır. Araştırmacılar arasında görüş birliğine varılarak veri analiz sürecinde sürekli fikir alışverişinde bulunulmuştur. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak araştırmanın bulguları desteklenmiştir. Böylece araştırmanın geçerli ve güvenilir olması sağlanmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında Malatya ilinde çalışan eğitimcilerin görüşlerine göre eğitim bölgelerinde temel eğitim alanında Bakanlıkça belirlenen hedeflerin uygulanması açısından güçlü görülen yönler, gelişime açık görülen yönler, uygulamalardaki riskler, alınacak tedbirler, temel eğitim konu alanında yapılan çalış-

malar, yapılması gereken/yapılacak çalışmalar, sorun alanları, sorun alanına özgü çözüm önerileri ele alınmıştır.

Güçlü Yönler

1. Öğretmen ve yöneticilerin nicel ve nitel olarak yeterli olması
2. Ulusal düzeyde yapılan sınavlarda öğrencilerin akademik başarıların yüksek olması
3. Kültürel zenginliklerimizin fazla olması
4. Sosyal etkinlik ortamlarının fazla olması
5. Eğitime erişim açısından fırsatların olması

Gelişime Açık Yönler

1. Öğretmenlerin değişime uyum sağlayamamaları
2. Toplumda bireyselleşme eğilimi
3. Sınav odaklı yaklaşımlarının temel eğitimde yaygın olması
4. Özel eğitim gerektiren öğrencilere yönelik rehberlik faaliyetlerinin yeterli düzeyde olmaması
5. Okullarda okul-aile iş birliği çalışmalarının etkin olmaması
6. Okullarda bütçe sıkıntısı yaşanması

Riskler

- Değişim sancılı bir süreç olacağından uygulamalara karşı dirençli bireylerin olması
- Müfredatın yetiştirilmesi düşüncesiyle okullarda sosyal kültürel faaliyetlerin yapılmaması
- Okulların fiziki ortam yetersizliği

Tedbirler

- Bireylerin ikna ederek yola devam edilmeleri sağlanmalıdır.
- Değişimin faydaları ve olumlu yönleri anlatılarak bireylerin eğitim süreçlerinde aktif rol almaları sağlanmalıdır.
- Okullar var olan imkânlarıyla çalışmalar yapmaya teşvik edilmelidir.

Yapılan Çalışmalar

- “10 Bin Gençle Arabulucuk” projesi kapsamında çocuklara/gençlere çatışmanın kavganın, şiddetin güncel dünya ülke ve bölge sorunları üzerinden anlatılarak dostluğun, kardeşliğin ve barışın herkes için önemini içselleştirilmesine katkıda bulunulmuştur.
- “Malatya Bilim Adamlarını Yetiştiriyor” çalışması ile öğrencilerin ilgileri doğrultusunda bilimsel faaliyetlere yönlendirilmeli için ortam ve imkân sağlanmıştır.
- “İlkokullarda Matematik öğretimi Çalıştayı” ile sınıf öğretmenleri ve matematik öğretmenlerine matematik öğretiminde kullanılan alternatif yöntem ve teknikler tanıtılmıştır.

Yapılması Gereken Çalışmalar

Belirtilen hedefler kapsamında yapılması gereken çalışmalar şunlardır:

- “Okullar birlikte” adlı çalışma ile farklı koşullarda olan okulların birlikte faaliyetler yaparak birbirlerine destek olmaları sağlanacaktır.
- Dezavantajlı okulların, imkânı olan okullarının fiziki koşullarından (salon, laboratuvar vb.), faydalanmaları sağlanacaktır.
- Her ilin kendi koşulları o ilde yaşayan öğrencilere tanıtılmalı ve sosyal uyum/adaptasyon sağlanmalıdır. Bu kapsamda Malatya ilinin özellikleri ve yaşam koşullarının anlaşılması için tüm öğrencilere yönelik ilin tanıtım çalışmaları yapılacaktır.
- Kültürel, sanatsal ve sportif becerilere yönelik öğrencilerin çalışmalarını sunmaları için nisan veya mayıs aylarında “Bahar Şenlikleri” düzenlenecektir.

Sorun Alanları

1. Temel eğitimde akademik odaklı çalışmaların yoğunlukta olması
2. Eğitimcilerin 2023 Vizyon amaçlarının uygulanamaz olduğunu düşünmesi
3. Temel eğitimde sanat branşlarında (görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler vb.) etkin uygulamaların olmaması
4. Öğretmenin toplumdaki değer sorunu
5. Temel eğitimde ödev verilmesi sorunu
6. Okulların finansal ve fiziki sorunları

Tartışma ve Sonuç

2023 Eğitim Vizyonunun Temel Eğitim hedeflerinin uygulanmasında eğitimciler; insan kaynaklarının mesleki gelişim düzeyleri ve norm kadro ihtiyaçlarına göre durumlarını, il düzeyinde veya ülke düzeyinde yapılan sınavlarda öğrencilerin akademik düzeylerini, sosyal etkinlik ortamlarının fazla olmasını ve eğitime erişim açısından fırsatların olmasını güçlü yön olarak görmektedirler.

Vizyon hedeflerin uygulanması açısından; öğretmenlerin bu değişe uyum sağlayamamaları, eğitimdeki başarının sınav odaklı değerlendirilmesi, toplumda “banane” anlayışıyla bireyselliğinin yaygınlaşması, özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitimde öğrenme ihtiyaçlarının karşılanamamasını, okul aile iletişimde karşılıklı anlayış esasına dayanan diyalogların kurulamamasını ve okulların yaşadığı finansal sorunları gelişime açık yönler olarak belirlemişlerdir. Orhan ve Akkoyunlu (1999) yaptığı çalışmada çağımızda öğretmen eğitimine daha fazla önem vermenin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Özellikle temel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin, çocukların ilerideki davranışlarını biçimlendirmesi açısından çok önemli olan bir döneme hitap ettiğini belirtirken eğitim programını uygulayan, araç gereci kullanan, öğretim ortamını düzenleyen, öğrenci ile doğrudan etkileşime giren öğretmenlerin etkin olduğunu ifade etmiştir. Okullar en çağdaş araç-gereç ile donatılsa sınıfların mevcutları en ideal öğrenci sayılarına indirilse bile nitelikli bir eğitimden geçmemiş ve meslek boyunca gerekli desteği alamamış öğretmenler ile eğitimde bilgi toplumuna yaraşır öğretim ortamı geliştirmek mümkün değildir.

Öğretmenler vizyon belgesinin yaygınlaşması ve etkili kullanımı için değişime karşı dirençli bireyleri, kazanımların öğretiminin geri kalacağı düşüncesiyle sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal çalışmaların ertelenmesini ve öğrenme ortamlarının fiziki yetersizliğini risk olarak tespit etmişlerdir. Bu risklere karşı eğitim ile ilgili olan tüm bireylerin sürece dâhil edilerek imkan edilmesini ve okulların ellerindeki imkânlarla yaptıkları çalışmaları devam ettirmeleri için teşvik edilmesini önermişlerdir. Yaşar ve Baykul (1994) yaptığı çalışmada gelecek nesillerin problem çözme, yaratıcılık, analiz etme, sentez yapma, eleştirici düşünme, iletişim kurma gibi becerilerine ihtiyaç duyacaklarını ve bu becerilerin temel eğitimde öğrenilmesi için öğrencilerin çok boyutlu yetiştirilmesine dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin üst düzey becerileri geliştirmelerinde sanatsal öğrenmelerin önemli olması ve disiplinler arası öğrenme yaklaşımlarının etkin kullanılması o bilgiyi anlayabilme, analiz etme ve uygulayabilme gücü açısından önemlidir.

Eğitim bölgelerinde vizyon belgesinin uygulamalarını teşvik edecek farklı çalışmalarla öğrencilerin akademik öğrenme dışında yaşadığı bölgeyi ve insanını anlama, barış, kardeşlik gibi evrensel değerleri yaşatma, bilimsel süreçleri

uygulama ve alanda kullanılabilir alternatif yöntem ve tekniklerden haberdar olma amaçlı projeler yapılmıştır. Bu kapsamda okulların birlikte hareket edebilmesi, dezavantajlı okulların imkân dâhilinde diğer okullarla güçlerini birleştirmesi, öğrencilerin yaşadığı çevrede etkili yaşaması için uyum programlarının düzenlenmesi odağında çalışmalar yapılmalıdır. Her okul eğitim bölgelerinin özelliklerine uygun farklı kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler düzenlemelidir.

2023 Eğitim Vizyonunun etkili uygulanması açısından temel eğitim kurumlarında akademik odaklı çalışmaların yoğun olduğunu, sanatsal uygulamaların etkin olmadığını, öğretmenlik mesleğinin toplumda değer kaybettiğini, özellikle ilkökulda olmak kaydıyla öğretmenlerin dersin amacına uygun ödev vermediklerini ve okulların belli fiziki ve finansal zorluklar yaşadığını ifade ederek bu durumları sorun olarak belirtmişlerdir. Özmuşul (2012) yaptığı çalışmada öğrenme ve insan odaklı bir eğitim sistemine ulaşmak ve öğretmenlerin toplumda hak ettiği değeri görmeleri için öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi gibi konularda öğrenme niteliğini artırıcı çalışmaların yapılmasını önermiştir. Demirtaş (1988) yaptığı çalışmada temel eğitimin sorunları olarak okul bina ve tesislerin yetersiz olduğunu, okul programlarının geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu, okulda yeterli sayıda materyal ve kaynak olmadığını, öğretmenlerin daha nitelikli yetişmeleri ve gelişmelerini, eğitim çalışanlarının mali olarak desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Yaklaşık 30 yıl öncesinde de benzer sorunların yaşandığının tespit edilmesi dikkat çekicidir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak aşağıdaki öneriler belirlenmiştir:

Kurumların işleyişini zenginleştiren ve öğretmenlere itibar kazandıracak olan Vizyon belgesi hedefleri farklı paydaşların katılımıyla uygulanmalıdır.

Öğrencilerin okul bahçesinde etkili uygulamalar yapmaları, duyguların öğrenme sürecine katılmasına yönelik nitelikli faaliyetlerin yapılması planlanmalıdır. Akademik odaklı çalışmalarla öğrencilerin okuldan sıkılmalarının önüne geçmek için sanatsal faaliyetlere yeterince yer verilmelidir.

Temel eğitimin ilkökul düzeyinde yaşamsal becerilerin, insani değerlerin ağırlıklı olarak uygulanması, ortaokul düzeyinde temel değerlerin üzerine inşa edilen akademik çalışmalar yapılmalıdır.

Özel eğitim gerektiren öğrencilerin belirlenmesi ve gelişiminin sağlanmasına yönelik etkili çalışmaları yapılmalı ve kaynaştırma eğitimi kapsamında öğrenciler sınıflara eşit dağıtılmalıdır. Üstün yetenekli öğrenciler, aileleri ile birlikte destek alınmalıdır. Özel eğitim gerektiren öğrencilerin yönlendirilmesinde

bütün ilgililerinin iş birliği içinde uygun öğrenme ortamları ile gerekli atölye ortamlarının oluşturulması sağlanmalıdır.

Eğitim kurumlarının kaynak bulmak sorunlarına yerel ve merkez yönetiminin birlikte yol alması ve merkez bütçenin her eğitim bölgesinin ihtiyaçlarına göre dağıtılması gereklidir.

Öğrencilere yönelik sorumluluk bilinci geliştirmek, topluma faydalı olma bilincini aşılacak için okulda tek düze ödevler yerine farklı görevler/ sorumluluklar verilmelidir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirtaş, A. (1988). Temel eğitimimizin temel sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 51-63.
- Fidan N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Hamarat, E. ve Arkan, A. (2018). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde gelecek becerileri. *Seta Perspektif*, 22, 1-7.
- Kız, S. (2019). *Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının okulun örgütsel boyutlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB, (2019). 2023 Eğitim Vizyonu, https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 05.02.2020 tarihinde indirilmiştir.
- Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim 1. kademe öğretmenlerinin video destekli hizmet içi eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 134 –141.
- Özkuş, H. (2020). *Temel eğitimde öğretmen öğrenci iletişiminin önemine ilişkin öğretmen görüşleri (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özmuş, M. (2012). Vizyon 2023 çalışmasındaki eğitim sistemi ile ilgili hedeflerin uluslararası göstergeler açısından incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(3), 97-118.
- Sözer, M. A. (2019). 2023 vizyon belgesinde temel eğitim. *Seta Perspektif*, 227.
- Suraco, T. L. (2006). *An inter disciplinary approach in the art education curriculum*. Georgia State University.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

2023 EĞİTİM VİZYONUNDAKİ İNSAN KAYNAKLARININ GELİŞTİRİLMESİ VE YÖNETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)

Ramazan Özkul¹

Ayşegül Taşdemir²

Ali Tatlı³

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Eğitim kurumlarının insan kaynaklarının gelişimi açısından yeniden yapılandırılması ve yenilikçi uygulamalara imkân sağlanması amaçlandığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinin Malatya İlinde uygulanmasında ortaya çıkan duruma ilişkin hedeflerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi Bölümündeki hedeflerinin ilimizde uygulanmasına ilişkin (ilimizin güçlü ve zayıf yönleri, uygulamada karşılaşılan risk ve tedbirler, temel eğitim hedeflerine yönelik ilimizde yapılan çalışmalar, sorun alanları ve öneriler) öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Yöntem: Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu bağlamda görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Malatya ilinde yer alan 2 si merkez olmak üzere 13 ilçede 106 öğretmenle görüşülerek ilçe raporları elde edilmiş daha sonra elde edilen ilçe raporlarıyla il düzeyinde bir çalıştay düzenlenmiştir. Araştırma verileri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir.

Bulgular: 2023 Eğitim Vizyonu temel eğitim hedeflerinin Malatya il düzeyinde uygulanmasıyla ilişkin öğretmenlerin olumlu bakış açısı geliştirdikleri ve uygulaması konusunda hazırlanacak eylem planlarına uyacakları belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olmalı ve en az yüksek lisans yapma şartı getirilmelidir. Ödül ve teşvik için eğitim paydaşlarınca kabul görecektir somut proje ve çalışmaların olmasına dikkat edilmelidir. Okul yöneticilerine verilecek ödül ve teşviklerin belirlenmesinde öğretmen, öğrenci ve okul aile birliği üyelerinin görüşleri alınarak ilçe ya da il yönetimleri tarafından verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, 2023 Eğitim Vizyonu, İnsan Kaynakları

¹ Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bil. Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, ramazan-sefidetrak@hotmail.com

² Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bil. Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, celikhanaysegul@yandex.com

³ Uzman, Milli Eğitim Müdürü, Malatya, tatliali12@gmail.com

Giriş

Alan yazında insan kaynakları yönetiminden sorumlu birimlerin örgütlerdeki sorumlulukları, görevleri ile ilgili birçok araştırma mevcuttur. İnsan kaynakları yönetimi, örgütte rekabetçi üstünlükler sağlamak amacıyla gerekli insan kaynağının sağlanması, istihdamı ve geliştirilmesi ile ilgili politika oluşturma, planlama, örgütlenme, yönlendirme ve denetleme faaliyetlerini içeren bir disiplindir (Yüksel, 1998: 8). İnsan kaynakları çalışanların performansını en yükseğe çıkarabilmeyi ve böylece örgütün başarısını artırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, örgüt çalışanları arasında bütünleşmeyi sağlamaktadır. İnsan kaynakları yönetiminin kurumlarda personel yönetimi teriminin yerine geçtiği ileri sürülmektedir. Guest (1987) insan kaynakları yönetiminin, personel yönetiminden farklı olduğunu savunmuştur. Uygulamada, insan kaynakları görevlerinin işe alım, ödül sistemleri, tanıtım ve benzeri idari faaliyetlerle büyük ölçüde ilgili olduğunu görülmektedir.

Storey (1995) insan kaynakları yönetimini, yüksek düzeyde kararlı ve yetenekli bir işgücünün stratejik olarak belirlenmesi yoluyla rekabet avantajı elde etmeyi amaçlayan ayırıcı bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Byars ve Rue (2004) ise bir örgütün insan kaynaklarını sağlamak ve eşgüdümlemek için tasarlanmış faaliyetler olarak görmektedir. Ayrıca Boxall ve Purcell (2000) örgütteki istihdam ilişkilerinin yönetimi ile ilgili her şey olarak ifade etmiştir. Guest (1989) insan kaynakları yönetimi kavramını personel yönetiminden ayıran dört ana politika hedefi önermiştir. Bu öneriler:

- Çalışanların performanslarını artırma ve bir bütün olarak örgüte bağlı olma konusundaki kararlılığın teşvik edilmesi,
- Örgüte katılan çalışanların niteliğine yapılan vurgu, hem müşteriler hem de kuruluş için büyük yarar sağlayan kaliteli mal ve hizmetlerin üretilmesi,
- Esnekliğin çalışanların örgütlenme biçiminde önemli bir rol oynaması, bu da onların çalışma saatleri gibi işlerinin her alanında her türlü değişikliğe uyarlanabilmesi,
- Kurumsal hedefleri stratejik planlamaya entegre etmek ve memnuniyetle kabul edilmelerinin sağlanmasıdır.

İnsan kaynakları yönetiminde bazı kavramlar önemli görülmektedir. Örgütlerin geleceğe hazırlanması için yeni çalışanların teşvik edilmesi, yönlendirilmesi ve tüm çalışan kategorilerinin geliştirilmesini içerir. Bu anlamda, kariyer

yönetimi ile çalışanların kuruluşla birlikte büyüdükçe kariyer yollarını takip etmelerine yardımcı olur. Çalışanlar geliştikçe işlerinde nasıl performans gösterdiklerini değerlendirmek gerekir. Ücret yönetimi, çalışanları kuruluşlara hizmet vermeleri için ödüllendirmek amacıyla geliştirilmiştir ve bu ücret ve maaşlar, teşvikler ve sosyal haklar şeklinde olabilir. İş sağlığı ve güvenliği kurumlar için önemlidir. Bu nedenle kaza ve yaralanmaları azaltmak için güvenli ve güvenli bir çalışma ortamı sağlamaya ihtiyaç vardır, ayrıca işverenler işin çalışanların sağlığı tehlikede olmayacak şekilde planlanmasını sağlamalıdır (Adeniji ve Osibanjo, 2012).

Çalışma alanı olarak İnsan kaynakları yönetimi günümüzde dönüşümsel bir aşamadan geçmektedir. Bu nedenle bu çalışma 2023 eğitim vizyonu çerçevesinde insan kaynakları yönetimi kavramı ve faaliyetleri ile ilgili güncel tartışmaları bütünleştirme eğilimindedir. Eğitim kurumlarında amaçlara ulaşabilme için insan kaynaklarından etkili bir biçimde yararlanmak gerekmektedir. Okul yönetimi, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesi ile ilgilidir. Eğitim yöneticileri bu amaçları gerçekleştirirken insan kaynaklarının yöntem ve tekniklerinden yararlanır. İnsan kaynakları yönetiminin en belirgin özelliği bireye değer vermenin bir aracı olmasıdır (Mercin, 2005). Eğitimin asıl amacı bireyi bütün yönleriyle geliştirmek ve gerekli becerileri kazandırmaktır. Gelişen birey yaptığı işi daha kapsamlı bir bakış açısıyla görebilir ve böylece daha iyi performans sağlayabilir. Ancak gelişme işlemi kısa vadeli düşünülemez uzun bir emek ve çaba gerektirir (Eroğlu ve Özbek, 2018). Bu kapsamda Bakanlıkça hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonunun İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi Bölümündeki hedeflerine bakıldığında öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişmelerinin yeniden yapılandırılması, lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programlarının açılması, YÖK iş birliği ve koordinasyonu çerçevesinde öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılması, okul yöneticiliği lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılması gibi birçok konunun ele alındığı görülmüştür. Ulusal düzeyde uygulanan Vizyon belgesinde Yükseköğretim Kurumu ile yapılacak iş birliği çerçevesinde eğitim fakültelerine sıralamada üst dilimde yer alan öğrencilerin yerleştirilmesine, Öğretmen ve okul yöneticilerimiz için yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanları yapılandırılmasına, Öğretmen ve okul yöneticilerimize yönelik bazı hizmet içi eğitim faaliyetleri katılıma ilişkin belgelendirme uygulamasından ayrılarak üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülmesine, Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere ihtiyaç duyulan

alanlarda öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde yan dal programları açılmasına, YÖK ile yapılacak iş birliği ve koordinasyon çerçevesinde Yükseköğretim Kalite Kurulunun üniversite ziyaretlerinde sadece eğitim fakülteleri ile sınırlı olmak kaydıyla Millî Eğitim Bakanlığı üst düzey yetkilileri de değerlendirme ekibinde yer almasına, sözleşmeli öğretmenlerimizin zorunlu görev sürelerinin kısaltılmasına, okul yöneticiliği yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılması gibi hedefler yer almaktadır. Eğitim kurumlarının insan kaynaklarının gelişimi açısından yeniden yapılandırılması ve yenilikçi uygulamalara imkân sağlanmasının amaçlandığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinin ilimizde uygulanmasında ortaya çıkan duruma ilişkin hedeflerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi Bölümündeki hedeflerinin ilimizde uygulanmasına ilişkin (ilimizin güçlü ve zayıf yönleri, uygulamada karşılaşılan risk ve tedbirler, temel eğitim hedeflerine yönelik ilimizde yapılan çalışmalar, sorun alanları ve öneriler) öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Deseni / Modeli

Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütün bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45). Bu çalışmada görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme tekniği; bireylerin deneyimlerine, görüşlerine, tutumlarına, algılarına vb. ilişkin bilgileri etkileşim ve iletişim süreci sonrasında elde edilmesini kapsar. Görüşme yöntemi; yanlış anlamamanın önüne geçmek, daha detaylı yanıtlar alabilmek, yüzeysel anlamlarla birlikte derin anlamlar çıkarabilmek, her bölgenin kendi içinde değişen koşulları yakından tanımak nedenlerinden dolayı tercih edilmiştir. Bu kapsamda araştırma sürecine katılan gönüllü öğretmenlerle 2023 Eğitim Vizyonu İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi hedeflerinin her birinin ilimizde uygulanması sürecine ilişkin görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Malatya ilinde yer alan 2 merkez ilçe olmak üzere 13 ilçede 106 öğretmenle görüşülerek ilçe eğitim vizyon raporları elde edilmiş daha sonra elde edilen ilçe raporlarıyla il düzeyinde bir çalıştay düzenlenmiştir. İlçe çalıştayları katılımcı sayıları Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. İlçe Çalıştay Katılımcı Sayıları

İlçeler	Katılımcı Sayıları
Akçadağ	10
Arapgir	9
Arguvan	7
Battalgazi	14
Darende	12
Doğanşehir	13
Doğanyol	7
Hekimhan	11
Kale	7
Kuluncak	6
Pütürge	7
Yazıhan	8
Yeşilyurt	14
Toplam	125

Tablo 1’de ilçe çalıştaylarında çalışan katılımcı (öğretmen ve yönetici) sayıları görülmektedir. Malatya’nın 13 ilçesinde 125 öğretmenle görüşülerek ilçe eğitim vizyon raporları elde edilmiştir. İl düzeyinde yapılan çalıştayda insan kaynakları masasında il millî eğitim arge de görev yapan 1 temsilci, 2 okul müdürü, 1 okul müdür yardımcısı, 1 öğretmen, 1 okul aile birliği başkanı ve 1 eğitim konulu STK temsilcisi olmak üzere 7 kişi çalışmıştır.

Veri Toplama Araçları

2023 Eğitim Vizyonu Malatya çalıştayında,

- Çalıştay düzenleme kurulu tarafından oluşturulan masa tespit formu,
- Bakanlık çalışmalarını değerlendirme formu,
- Sonuç raporu olmak üzere üç form kullanılmıştır.

Veri Analizi

Çalıştayda insan kaynaklarının geliştirilmesi ve Yönetimi konu alanındaki yapılan görüşmeler “hedefin uygulanmasına ilişkin Malatya ilinin güçlü ve zayıf yönleri, uygulamada karşılaşılan risk ve tedbirler, belirlenen hedeflere yönelik ilimizde yapılan çalışmalar, sorun alanları ve öneriler” başlıklarında incelenmiştir. Araştırma verileri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Toplanan öğretmen görüşlerinde kavramlar belirlenmiş, kavramlar arası ilişkiler tespit edilmiş ve ortaya çıkan kavramlar düzenlenerek temalar oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında görev alan 3 araştırmacı verileri ve temaları bağımsız olarak belirlemiş, bulunan benzer yapıların aynı başlıkta yer alması sağlanmıştır. Araştırmacılar arasında görüş birliğine varılarak veri analiz sürecinde fikir alışverişinde bulunulmuştur. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak araştırmanın bulguları desteklenmiştir. Böylece araştırmanın geçerli ve güvenilir olması sağlanmıştır.

Bulgular

Malatya ilinde çalışan eğitimcilerin görüşlerine göre eğitim bölgelerinde İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimine İlişkin hedeflerin uygulanması açısından güçlü görülen yönler, gelişime açık görülen yönler, uygulamalardaki riskler, alınacak tedbirler, temel eğitim konu alanında yapılan çalışmalar, yapılması gereken/yapılacak çalışmalar, sorun alanları başlıklarında bulgular sıralanmıştır.

Güçlü Yönler

- 1) Eğitim kurumlarında lisansüstü mezunların sayısının giderek artıyor olması.
- 2) Genç nüfus oranının yüksek olması ve bu bağlamda zengin insan kaynağına sahip olmak.
- 3) Bakanlık bünyesinde uygun pozisyon ve kadrolar için istihdam edilen personel sayısını diğer kurumlara nazaran daha fazla olması, proje ve etkinliklerin daha yoğun bir şekilde yapılmasını sağlamaktadır.
- 4) Özellikle son yıllarda eğitime ayrılan bütçenin genel bütçe içerisindeki oranı artmaktadır.

Gelişime Açık Yönler

- 1) Öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitim yoluyla sürekli gelişime açık olmaları
- 2) Eğitim kurumlarında fiziki yetersizliğin çözümü için yerel yönetimlerin eğitim faaliyetlerine aktif katılımı
- 3) Eğitim kurumlarına maddi katkı sağlayacak tüzel kişi veya kuruluşların desteğiyle ihtiyaçlarının giderilmesi
- 4) İç ve dış paydaşlara yönelik 2023 Eğitim Vizyonunun içeriği ve önemi ile ilgili eğitimlerin düzenlenmesi ve somut adımların atılması

Riskler

- 1) İnsan kaynağının yerel ihtiyaçlar dikkate alınmadan tamamen merkezi olarak yönetilmesi.
- 2) Öğretmenlerin yeniliklere karşı direnç gösterebilmesi
- 3) Eğitim kurumlarının fiziki yetersizliği
- 4) Mevzuatta zorunlu rotasyon olmaması

Malatya İli Düzeyinde Vizyon Amaçlarına Uygun Yapılan Çalışmalar

- 1) “Malatya Millî Eğitim Müdürlüğü MEM Akademi” kuruldu.
- 2) Yönetici ve öğretmenlerin asgari düzeyde almaları gereken zorunlu ve seçmeli alanlar belirlendi.
- 3) Yönetici ve öğretmen yeterliklerinin artırılması için iş birliği faaliyetleri yapılmaktadır.

Yapılması Gereken Çalışmalar

- 1) Eğitim fakültelerine öğrenci alınırken üniversite sınavında belirli bir yüzdelik dilime giren başarılı öğrenciler seçilmelidir. Öğrenciler eğitim fakültesine alınırken mülakat ortamında uygun testlere tabi tutulmalıdır.
- 2) Ücretli, sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlik ayrımına son verilip öğretmenlerin aynı yasal hak ve statüde atanması sağlanmalıdır.

- 3) Yönetici ve öğretmenlerin mesleki sürekli değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlaması, eğitimle ilgili bilgi ve deneyimlerini artırması ve farklı eğitim sistemleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları için yurt içi ve yurtdışında eğitimle ilgili bilimsel çalışmalara katılımları teşvik edilmelidir.
- 4) Okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olmalı en az yüksek lisans yapma şartı getirilmelidir.
- 5) Ödül ve teşvik sisteminde herkes tarafından kabul edilecek somut proje ve çalışmaların olmasına dikkat edilmelidir.
- 6) Dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, maaşlarında ve ek ders ücretlerinde olumlu anlamda düzenlemeye gidilmesinin sorunları çözeceği öngörülmektedir.
- 7) Öğretmen kariyer basamaklarının yeniden değerlendirilmesinde yüksek lisans ve doktora çalışmalarının temel kriter olarak alınmalıdır.

Sorun Alanları

- 1) Eğitim fakültelerine öğrenci alımı ve öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili sorunlar yaşanmaktadır.
- 2) Öğretmenlik mesleğinin kadrolu, ücretli ve sözleşmeli ayrımına tabi tutulmasından kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır.
- 3) Öğretmen ve yöneticilerin sürekli gelişen ve değişen çağa uyum sağlamalarında sorunlar bulunmaktadır.
- 4) Öğretmenler için kapsamlı bir meslek kanununun çıkartılamamasından kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır.
- 5) Dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmen ve yöneticilerin özlük haklarıyla ilgili düzenlemelerin yapılmamasından kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır.
- 6) Öğretmen kariyer basamaklarıyla ilgili yeni bir düzenlemenin yapılmamış olması büyük bir sorun oluşturmaktadır.
- 7) Eğitim yöneticiliği atama yönetmeliğinin sürekli olarak değişmesi ve bir standartının olmaması sorun oluşturmaktadır.
- 8) Öğretmen ve yöneticilere verilecek ödül ve teşvik sistemi belirlenirken ilgili paydaşlar tarafından kabul görecektir somut verilerin belirlenmemesinden kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır.

- 9) Yardımcı personelin yetiştirilmesi ve atanmasıyla ilgili sorunlar bulunmaktadır.
- 10) Doktora eğitimini tamamlayan öğretmenlerin akademik kariyerlerine uygun bir düzenlemenin yapılmamasından kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalıştayın sonucunda; 2023 vizyonu göz önünde tutularak eğitimde insan kaynakları yönetiminin eksik yanlarını ortaya koymaya ve çözüm önerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu sürecin planlamasının öncelikle eğitim fakültesine girişte çalışkan ve gayretli öğrencilerin seçilerek çağın gereklerine uygun teorik ve uygulamaya dönük bir eşgüdümle yetiştirilmeleri sağlanmış olacaktır.

Eğitim kurumlarındaki çalışanların özlük hakları ve çalışma şartlarının geliştirilmesi, sürekli hâle getirilmesi ve güç koşullarda çalışan eğitim personelinin de özlük haklarının iyileştirilmesi motivasyonu artıracaktır. Eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmesinin sağlanmasıyla yöneticilerin yetki ve sorumlulukları artırılmış olacak ve bu durum öz güveni artırmakla beraber etkin yönetim anlayışının temelini oluşturacaktır.

Örgütlerdeki insan yönetimi faaliyetlerinin bir tanımı olarak insan kaynakları yönetimi terimi, farklı şekilde uygulansa veya sadece geleneksel personel uygulamalarını tanımlamak için bir etiket olarak kullanılmamalıdır. Bununla birlikte insan kaynakları yönetiminin daha özgün bir versiyonunu uygulamaya çalışan eğitim kurumları için bu çalışma ile uygulamaların yeterli olmadığı vurgulanmaya çalışılmıştır. İnsan kaynakları ve örgütlerin performansı arasındaki ilişki çerçevesinde yapılan araştırmalar, insan yönetimine en geniş anlamıyla olumlu bir yaklaşımın benimsenmesinin gerekli olduğunu göstermiştir (O' Riordan 2017). İnsan kaynakları yönetimi politikalarının hayata geçirilmesinden sorumlu olan yöneticilerin eylemleri ve tutumları açısından öğretmen görüşleri bu çalışmanın odağını oluşturmuştur. Bu bağlamda, insan kaynakları yönetiminin teorik temellerinin dikkate alınması önemlidir. Çünkü yöneticilerin hizmet stratejisine ya da idari görevlere fazlasıyla odaklanması öğretmenlerce eleştirilmektedir. Örgütlerin amacı ve çalışanların beklentileri arasında bir denge kurulması eğitim vizyonunda önemli görülen konulardandır.

Özellikle bilgi ve uzmanlık gerektiren işgücü döneminde farklı yönetim ve geliştirme stratejileri kullanılmalıdır. Yeni durumlar, küreselleşme ve hızlı teknolojik ilerleme ile birlikte değişimlere ayak uydurmak gerekmektedir. Bu nedenle insan kaynakları yönetimi ve gelişimi alanında yeni kavramlar, fikirler ve felsefeleri ele almak, bu kapsamda vizyon geliştirmek önemli görülmektedir.

Öneriler

Araştırma bulguları kapsamında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. a. Eğitim fakültelerine öğrenci alınırken üniversite sınavında belirli bir yüzdelik dilime giren başarılı öğrenciler seçilmelidir. Öğrenciler eğitim fakültesine alınırken mülakat ortamında uygun testlere tabi tutulmalıdır.

b. Eğitim fakülteleri öğrencilerinin sahada staj yapmaları için 2+2 modeli benimsenmeli 2 yıllık teorik bilgidен sonraki 2 yıllık süre içerisinde staj ve üniversite eğitiminin birlikte devam etmesi öngörülmelidir.

2. Ücretli, sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlik ayırımına son verilip öğretmenlerin aynı yasal hak ve statüde atanması sağlanmalıdır. Hâlen uygulamadaki aksaklıklarında bu düzenlemeye göre yapılması hâlinde öğretmenler arasındaki ücret, ek ders ve diğer özlük hakları ile ilgili eşitsizlikler ortadan kalkacağından bu durum okul iklimini olumlu yönde etkileyecektir.

3. a. Öğretmenlerin sürekli değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlaması, eğitimle ilgili bilgi ve deneyimlerini artırması ve farklı eğitim sistemleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları için yurt içi ve yurt dışında eğitimle ilgili bilimsel çalışmalara katılımları teşvik edilmelidir. Bu çalışmaların sonuçlarının öğretmenlik kariyerine eklenmesi ve uygun eğitim ortamlarında paylaşılması eğitim faaliyetlerinin içeriğini zenginleştirecektir.

b. Yöneticilerin, sürekli değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlaması, eğitimle ilgili bilgi ve deneyimlerini artırması ve farklı eğitim sistemleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları için yurt içi ve yurt dışında eğitim yönetimiyle ilgili bilimsel çalışmalara katılımları teşvik edilmelidir.

4. Öğretmenlik meslek kanunu çıkartılmalıdır. Bu kanun ile;

a. Öğretmenlerin yıpranma payı çalışma süresi ve yaş sınırıyla ilgili düzenlemeler yapılmalıdır.

b. Öğretmelere yönelik şiddeti engellemek amacıyla gerekli kanun ve düzenlemeler yapılmalıdır.

c. Öğretmenlerin maaş karşılığı verecekleri ders saatleri için bir standart oluşturulmalıdır.

ç. Kılık-kıyafet yönetmeliği toplumsal normlara uygun minimum kriterlerle belirlenmelidir.

d. Çalışan, emek sarf eden çalıştığı kuruma, öğrencisine, velisine, katkı sunan öğretmen ve yöneticilerin tespit edilmesi ve ödüllendirilmesi sağlanmalıdır.

5. a. Dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmen ve idarecilerin, maaşlarında ve ek ders ücretlerinde pozitif anlamda düzenlemeye gidilmesinin bazı sorunları çözeceği öngörülmektedir.

b. Okulların fiziki yapı, öğrenci ile öğretmen sayısı ve bulunduğu coğrafi konuma göre sınıflandırılarak idareci atamalarında bu kriterlerin göz önünde bulundurulmasının çözüm odaklı bir çalışma olacağı öngörülmektedir.

c. Zorunlu bölgelerdeki eğitim çalışanlarının bu bölgelerdeki çalışma sürelerinin daha kısa tutulması ve düzenlemelerin yapılması sorunların çözümünde olumlu katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

ç. Özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi gerekmektedir.

6. Okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olmalı en az yüksek lisans yapma şartı getirilmelidir. Yöneticilik atamalarında sınav yapılmalı ve nesnel ölçütlere uygun değerlendirme kriterleri oluşturulmalıdır. Müdürlük yapmak için en az 2 yıl müdür yardımcılığı yapma şartı olmalıdır.

7. Ödül ve teşvik sisteminde herkes tarafından kabul edilecek somut proje ve bilimsel çalışmaların olmasına dikkat edilmelidir.

8. a. Sosyal devlet kapsamında okullara atanacak olan yardımcı personelin seçiminde itina gösterilmeli özellikle adli vakalardan dolayı denetimli serbestlik kapsamında olanlar ve zihinsel engeli olanlar eğitim kurumlarında istihdam edilmemelidir.

b. Yardımcı personel olarak okullarda görevlendirilecek hizmetli ve görevlilerin işe başlamadan önce işiyle ilgili belirli bir eğitimden geçmeli ve oryantasyon yapılmalıdır.

9. a. Doktora eğitimini tamamlayan öğretmenlerin üniversitedeki eş değerlerine uygun olarak maaş ve ek ders ücretlerinin artırılması gerekmektedir.

b. Doktora yapmış öğretmenler “doktor” unvanlarını özellikle kullanmalıdır. Bu öğretmenlerin akademik ve mesleki birikimlerini okulda uygulamaya koyarak artı değer sağlamaları eğitimde kaliteyi artıracaktır.

c. İl bünyesinde açılacak olan sürekli eğitim merkezlerinde isteğe bağlı ve öncelikli olarak doktoralı öğretmenlerin görevlendirilmeleri akademik bilgilerin sahaya yansıtılarak uygulamada olumlu sonuçların alınmasını mümkün kılacaktır.

Kaynakça

- Adeniji, A. ve Osibanjo, A. (2012). *Human resource management: Theory and practice*. Lagos: Pumark Nigeria Limited.
- Boxall, P. ve Purcell, J. Strategic human resource management: where have we come from and where should we be going? *International Journal of Management Reviews*, 2(2), 183-203.
- Byars, L. L. ve Rue, L. W. (2004). *Human resource management*. Boston: McGraw-Hill.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 754-765.
- Guest, D. (1989). Personal and HRM: Can you tell the difference? *People Management*, 21(1), 48-51.
- Guest, D. E. (1987). Human resource management and industrial relations. *Journal of Management Studies*, 24(5), 427-548.
- MEB (2019). 2023 Eğitim Vizyonu. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Mercin, L. (2005). İnsan kaynakları yönetiminin eğitim kurumları açısından gerekliliği ve geliştirme etkinliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 128-144.
- O' Riordan J. (2017). The practice of human resource management. https://www.ipa.ie/_fileUpload/Documents/THE_PRACTICE_OF_HRM.pdf
- Storey, J. (1995). *Human resource management: Still marching on, or marching out?* In J. Storey (Ed.), *Human resource management* (3-32). London: Routledge.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, Ö. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

2023 EĞİTİM VİZYONUNDAKİ OKULLARIN FİNANSMANIN ÇEŞİTLENDİRİLMESİNE YÖNELİK YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ (MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)

Ayşegül Taşdemir¹

Oktay Dönük²

Yusuf Altunhan³

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Okullarının finansmanında karşılaştıkları problemlerin çözümünde 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinin Malatya İlinde uygulanmasında ortaya çıkan duruma ilişkin hedeflerin uygulayıcısı olan okul müdürlerinin görüşleri önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı 2023 Eğitim Vizyonunda yer Eğitim Vizyonundaki Okulların Finansmanın Çeşitlendirilmesine Bölümündeki hedeflerinin ilimizde uygulanmasına ilişkin (ilimizin güçlü ve zayıf yönleri, uygulamada karşılaşılan risk ve tedbirler, temel eğitim hedeflerine yönelik ilimizde yapılan çalışmalar, sorun alanları ve öneriler) yöneticilerin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem: Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu bağlamda görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Malatya ilinin 13 ilçesinde 40 yöneticiyle görüşülerek ilçe raporları elde edilmiş daha sonra elde edilen ilçe raporlarıyla il düzeyinde bir çalıştay düzenlenmiştir. Araştırma verileri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir.

Bulgular: 2023 Eğitim Vizyonu temel eğitim hedeflerinin Malatya il düzeyinde uygulanmasına ilişkin yöneticilerin geliştirdikleri ve uygulaması konusunda hazırlanacak eylem planlarına uyacakları belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Okullar kendi şartları içinde değerlendirilerek (öğrenci ve personel sayısı, okulun türü sosyoekonomik çevresi, okul binası ile bahçe ve diğer ekipmanların fiziksel yapısı gibi faktörler dikkate alınarak) sınıflandırılabilir. Bakanlık belirlenen kıstaslara göre sınıflandırılan bu okullara her yıl belirli bir bütçe verebilir. Millî Eğitim Bakanlığı diğer bakanlıklarla daha etkin iş birliği içinde olabilmelidir. Özellikle, ortak proje protokollerinin yapılması, insan kaynakları (kaynak kişi ve birimler) ve veri analizi gibi konularda daha yakın iş birliği içinde olunabilmelidir. Eğitim kurumlarına maddi katkı sağlayacak tüzel kişi veya kuruluşların, okullara bağış yapmaları bakanlık ve valilikler düzeyinde hazırlanan bir plan dâhilinde sosyal medya, basın ve sivil toplum kuruluşlarının da iş birliği ile süreklilik arz eden sosyal projeler hâline dönüştürülebilir. Ödül ve teşvik için eğitim paydaşlarınca kabul görecektir somut proje ve çalışmaların olmasına dikkat edilmelidir. Okul yöneticilerine verilecek ödül ve teşviklerin belirlenmesinde öğretmen, öğrenci ve okul aile birliği üyelerinin görüşleri alınarak ilçe ya da il yönetimleri tarafından verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Yöneticisi, 2023 Eğitim Vizyonu, Okul Finansmanı

¹ Dr. Öğrencisi, Malatya MEB, celikhanaysegul@yandex.com

² Uzm., Malatya MEB, okittay@hotmail.com

³ Öğretmen, Malatya MEB, yusufaltunhan@gmail.com

Giriş

Ülkemizde zorunlu eğitim devlet tarafından parasız olarak sunulur. Ancak eğitim kurumlarının beklenen hizmeti sunabilmeleri için gerekli maddi desteği sağlamada ciddi problemler yaşanmaktadır. Özellikle okul kayıt dönemlerinde kayıt parasının alınıp alınmayacağı veya bazı okulların istediği ücretlerde gündem oluşturmaktadır. Bakanlık ve il düzeyindeki yöneticilerin okul kayıtlarının ücretsiz yapılacağı, para alan yönetici hakkında resmî işlem yapılacağı duyumları yayılsa da merkezdeki çoğu okulda kayıt ücreti alındığı medyada yer almaktadır. Devlet okullara yeterli maddi destek sağlamıyor mu? Velilerden alınan paralar nerede kullanılıyor? Eğitim kurumları eğitime taleple oranlı maddi kaynak aktarımı konusunda ciddi bir finansal sorun yaşanmaktadır (Kurul-Tural, 2002).

Eğitimden beklenen toplumsal, sosyal ve ekonomik işlevlerin yerine getirilmesi eğitime ayrılan kaynakların miktarına ve bu kaynakların etkili ve verimli kullanımına bağlıdır (Yatmaz, 2019). Toplum veya bireyin eğitime yaptığı yatırımla gelecekteki kazançları doğru orantılıdır. Eğitime yapılan yatırımın kazançları sadece toplumun ekonomik gelişmesine değil, aynı zamanda fakirlik, hırsızlık, insan istismarı, cinayet gibi sosyal problemlerin azalmasına da neden olmaktadır (Burrup Brimley ve Garfield, 1993). 2023 Eğitim Vizyonundaki “okulların finansmanı” konusunda mevcut durumun ortaya konulması ve tedbirlerin gerçekleştirilmesine yönelik önerileri içermektedir. 2023 Eğitim Vizyonunun Okulların Finansmanı Bölümündeki hedeflerine bakıldığında her okula, oluşturulacak çeşitli ölçütlere bağlı olarak okul bütçesi verilecektir. Şartları elverişsiz okullara pozitif ayrımcılık yapılacaktır. Türkiye genelinde eğitimde elverişsiz koşullara sahip okulların görülebildiği Coğrafi Bilgi Sistemi üzerinden eğitim hayırseverlerine bağış için seçenekler sunulacaktır. Diğer bakanlıklarla ortak projeler gerçekleştirilerek farklı finans kaynakları harekete geçirilecektir. Özel sektör ve sivil toplum iş birlikleriyle eğitim kurumlarının finansmanına destek sağlanacaktır. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının döner sermaye üretimleri artırılarak okulların eğitim altyapı ve donanımlarına ilişkin ihtiyaçlarını kendi gelirlerinden karşılamaları sağlanacaktır. Okul Aile Birliği gelirleri yeni bir yapıya kavuşturulacaktır. Bu şekilde eğitimin niteliğinin artırılması için merkezi bütçenin yanında ek finansmanla kaynak çeşitlendirilmesi sağlanacaktır. Hayırsever bağışları ve meslek ve teknik liselerin gelirlerinin artırılması eğitim finansmanı açısından önem arz etmektedir.

Eğitim kurumlarının finansal sorunlarına çözümün amaçlandığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinin Malatya ilinde uygulanmasında ortaya çıkan duruma ilişkin hedeflerin uygulayıcısı olan yöneticilerin görüşleri önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan Okulların Finansmanı Bölümündeki hedeflerinin uygulanmasına ilişkin (Malatya ilinin güçlü ve zayıf yönleri, uygulamada karşılaşılan riskler ve tedbirler, temel eğitim hedeflerine yönelik yapılan çalışmalar, sorun alanları ve öneriler) yönetici görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütün bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45). Bu çalışmada görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme tekniği; bireylerin deneyimlerine, görüşlerine, tutumlarına, algılarına vb. ilişkin bilgileri etkileşim ve iletişim süreci sonrasında elde edilmesini kapsar. Görüşme yöntemi; yanlış anlamamanın önüne geçmek, daha detaylı yanıtlar alabilmek, yüzeysel anlamlarla birlikte derin anlamlar çıkarabilmek, her bölgenin kendi içinde değişen koşulları yakından tanımak nedenlerinden dolayı tercih edilmiştir. Bu kapsamda araştırma sürecine katılan gönüllü yöneticilerin 2023 Eğitim Vizyonu Okulların Finansmanın Çeşitlendirilmesine hedeflerinin her birinin ilimizde uygulanması sürecine ilişkin görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Malatya ilinde yer alan 13 ilçede 40 yöneticiyle görüşülerek ilçe eğitim vizyon raporları elde edilmiş daha sonra elde edilen ilçe raporlarıyla il düzeyinde bir çalıştay düzenlenmiştir. İlçe çalıştayları katılımcı sayıları Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. İlçe Çalıştay Katılımcı Sayıları

İlçeler	Katılımcı Sayıları
Akçadağ	3
Arapgir	3
Arguvan	2
Battalgazi	5
Darende	4
Doğanşehir	4
Doğanyol	2
Hekimhan	3
Kale	2
Kuluncak	2
Pütürge	2
Yazıhan	3
Yeşilyurt	5
Toplam	40

Tablo 1’de ilçe çalıştaylarında çalışan katılımcı (yönetici) sayıları görülmektedir. Malatya’nın 13 ilçesinde 40 yöneticiyle görüşülerek ilçe eğitim vizyon raporları elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

2023 Eğitim Vizyonu Malatya çalıştayında,

- Çalıştay düzenleme kurulu tarafından oluşturulan masa tespit formu,
- Bakanlık çalışmalarını değerlendirme formu,
- Sonuç raporu olmak üzere üç form kullanılmıştır.

Veri Analizi

Çalıştayda Okulların Finansmanın Çeşitlendirilmesine konu alanındaki yapılan görüşmeler “hedefin uygulanmasına ilişkin Malatya ilinin güçlü ve zayıf yönleri, uygulamada karşılaşılan risk ve tedbirler, belirlenen hedeflere yönelik ilimizde yapılan çalışmalar, sorun alanları ve öneriler” başlıklarında incelenmiştir. Araştırma verileri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Toplanan öğretmen görüşlerinde kavramlar belirlenmiş, kavramlar arası ilişkiler tespit edilmiş ve ortaya çıkan kavramlar düzenlenerek temalar oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında görev alan 3 araştırmacı verileri ve temaları bağımsız olarak belir-

lemiş, bulunan benzer yapıların aynı başlıkta yer alması sağlanmıştır. Araştırmacılar arasında görüş birliğine varılarak veri analiz sürecinde fikir alışverişinde bulunulmuştur. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak araştırmanın bulguları desteklenmiştir. Böylece araştırmanın geçerli ve güvenilir olması sağlanmıştır.

Bulgular

Malatya ilinde çalışan yöneticilerin görüşlerine göre eğitim bölgelerinde Okulların Finansmanın Çeşitlendirilmesine İlişkin hedeflerin uygulanması açısından güçlü görülen yönler, gelişime açık görülen yönler, uygulamalardaki riskler, alınacak tedbirler, temel eğitim konu alanında yapılan çalışmalar, yapılması gereken/yapılacak çalışmalar, sorun alanları başlıklarında bulgular sıralanmıştır.

Güçlü Yönler

- ✓ Merkezi bütçede en büyük payın Millî Eğitim Bakanlığına ayrılıyor olması.
- ✓ Ülkemizde millî manevi ve kültürel alt yapı özellikleri zengin beşerî unsurların mevcut olduğu bağışçı potansiyelinin yüksek olması.

Zayıf yönler

- ✓ Okul yöneticilerinin okul finansmanı alanındaki, sertifika ve hizmet içi eğitimin yetersiz olması
- ✓ Merkezi bütçeden okullara adil paylaşımın yapılamaması.
- ✓ Eğitim faaliyetlerinde diğer bakanlıklar ile yeterince etkileşim içinde olunamaması.
- ✓ Okul sayısının fazla olması.
- ✓ Diğer Bakanlık birimleriyle bürokratik işlemlerin zaman alması.

Riskler

- ✓ Okul kimlik bilgilerinin belli aralıklarla güncellenememesi
- ✓ Okullar arasındaki farklılık vatandaşlar tarafından bilindiği için bazı okulların olumlu bazı okulların olumsuz imaj oluşturması

- ✓ Diğer kurumlardan alınacak malzemelerin bazılarının kullanılmayacak durumda olabilmesi.
- ✓ Okullara ayrılan bütçe yerinde harcanmayabilir.
- ✓ Bağış havuzunda biriktirilen paranın başka alanlarda harcanabilmesi

Tedbirler

- ✓ Adrese dayalı sistemin titizlikle uygulanması (Adres değişikliği yapılarak öğrenci kaydının yapılmaması ve e-okul modülünden misafir öğrenci kaydının kaldırılması). Böylece sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin öğrencilerinin belli okullara kaymasının önüne geçilmesi sağlanabilir.
- ✓ Okullara verilecek malzemelerin muayene ve kabul komisyonlarının değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucu malzemenin kabulünün sağlanması.
- ✓ Mali denetimin sıklıkla yapılması ve okullardan dönütler alınıp kontrollerin yapılması.
- ✓ Okullara aktarılan paraların başka bir amaçla kullanılmasının önüne geçilmesi.
- ✓ Okullar, yerel yönetimlerin hizmet standartları arasına alınmalıdır.

Yapılması Planlanan Çalışmalar

- ✓ Okulların özellikle fiziki yapıları objektif bir değerlendirme sonucu tespit edilip bütçe paylaşımının adil bir şekilde yapılabilmesi
- ✓ Bakanlık tarafından okulların reel bilgi ve verilerle tanınması ve takip edilmesinin sağlanabilmesi.
- ✓ Diğer bakanlıklarla Millî Eğitim Bakanlığının iş birliği protokolleri yaparak ve projeler üreterek okullara finansman desteğinin sağlanabilmesi
- ✓ Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde küçük bağışları bir araya getirerek okulların kullanabileceği havuz sisteminin oluşturulması ve buradan okullara bütçe ayrılması.
- ✓ Yerel yönetimlerinin, hizmet alanına giren konularda okulların standartlarının yükseltilebilmesinde aktif rol alması.
- ✓ Velilerin okullara maddi destek sunmasının önünün açılması. Kamu spotları ile velilerde farkındalık oluşturulması.

- ✓ Okulların teknik ve fiziki problemlerinin Millî Eğitim Müdürlüğünce tek elden yürütüleceği birim ve alanlarda uzman kişilerce takibinin yapılması; okulların üzerindeki mali yükün azaltılması, zaman kaybının önlenmesi.

Belirtilen hedefler kapsamında yapılması planlanan çalışmalar şunlardır:

- ✓ Okulların fiziki yapısı, bina yaşının tespiti; bölgenin sosyoekonomik yapısının tespiti;
- ✓ Öğrenci sayısı, okul aile birliği harcama bilgileri, kantin geliri vb. tespiti; Okul TEFBİS, MEBBİS, MEİS ve E-okul bilgilerinin incelenmesi ve belirtilen bu durumların sistem üzerinden OKUL GELİŞİM PLANI'na işlenmesi.
- ✓ Projelerin basılı ve yazılı yayınlar kullanılarak tanıtımının yapılması.
- ✓ Bağışçı bulma noktasında mahalle muhtarlarının desteğinin alınması.
- ✓ Okula bağış yapılmasının önemli olduğu bilincinin topluma kazandırılması.
- ✓ Yerel yönetimlerle İl ve ilçe müdürlüklerinin protokoller yapması.
- ✓ Dezavantajlı çocukların bireysel gelişimleri için çeşitli etkinliklerin yapılması.

Sorun Alanları

- 1- Bakanlık bütçesinden bütün okullar ihtiyaçları ölçüsünde finansal destek için belirli bir ödenek alamamaktadır. Verilen finansal destekler de ivedi ve etkin bir şekilde okullara sunulamamaktadır.
- 2- Eğitim faaliyetlerinde diğer bakanlıklar ile yeterince etkileşim içinde olunmadığından finansal sorunların çözümü noktasında okullar yalnız kalabilmektedirler.
- 3- Eğitim kurumlarına maddi katkı sağlayacak tüzel kişi veya kuruluşların yeterince destek vermemeleri ve bu desteğin verilmesi konusunda farkındalık içinde olmadıkları görülmektedir.
- 4- Yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları yeterince okulları hizmet alanı olarak görmemektedir.
- 5- Okul idareleri velilerden okulun finansal ihtiyaçları için bağış talep edince velilerle karşı karşıya gelmekte, ilişkiler zedelenmektedir. Okul Aile Birlikleri Yönetmeliğinin mevcut yapısı okulların finansal sorunlarını çözmekte yetersiz kalmaktadır. Okullara bağış yapılması noktasında ilgili yönetmelikte ele alınabilecek maddelerin net olarak ifade edilmesi gerekmektedir.

6- Okulların teknik ve fiziki problemlerinin (özellikle kırsal bölgelerde) zamanında ve etkin bir şekilde çözümlenmesinde sorunlar yaşanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

2023 Eğitim Vizyonu temel eğitim hedeflerinin ilimizde uygulanmasına ilişkin yöneticilerin olumlu bakış açısı geliştirdikleri ve uygulaması konusunda hazırlanacak eylem planlarına uyacakları belirlenmiştir. Okullar kendi şartları içinde değerlendirilerek (öğrenci sayısı, okulun sosyoekonomik çevresi, kantin gelirleri, veli profili vb.) her okulun kendine ait bir kimliğinin oluşturulması ve bütçeden pay alması vurgulanmıştır. Alan yazında bu araştırma bulgusunu doğrudan destekleyen bir araştırma bulgusuna erişilememiştir. Öte yandan okul yöneticilerinin finansman yönetimine ilişkin görüşlerinin belirlendiği Altunay'ın (2017) çalışmasında okulun gelirleri ve finansman kaynaklarının sınırlılığına karşın okul müdürlerinin okulun giderlerinin çoğunlukla "kamu kaynaklarına dayalı olarak ödenmesi" gerektiğini destekledikleri görülmüştür. Özer, Demirtaş ve Ateş'in (2015) çalışmasına göre okulların gelir ve giderleri arasında bir dengesizlik bulunmakta ve giderlerinin gelirleri aşması nedeni ile sorunlar ortaya çıkmaktadır. Eğitim kurumlarına maddi katkı sağlayacak tüzel kişi veya kuruluşların, okullara bağış yapmaları bakanlık ve valilikler düzeyinde hazırlanan bir plan dâhilinde sosyal medya, basın ve sivil toplum kuruluşlarının da iş birliği ile süreklilik arz eden sosyal projeler hâline dönüştürülebilir. Saklan ve Erginer'in (2016) çalışmasında okul yöneticileri kamu bütçesi dışında eğitim için özel kişi, kurum ve kuruluşlardan maddi destek alındığını belirtmişlerdir. Yapılacak olan bağışlar temel eğitimden başlayıp üniversiteyi de içine alacak şekilde eğitimin her aşamasını kapsaması noktasında daha faydalı olacaktır. Dünyanın birçok yerinde yerel yönetimler bir yerleşim yerinin kalkınması ve yaşanılabilir bir mekân olmasında büyük yetki ve sorumluluklar üstlenmektedirler. İnsanı odak noktası olarak kabul eden her hizmet anlayışı gibi yerel yönetimler de artık yapacağı hizmetleri yol, su, kanalizasyon gibi klasik hizmet anlayışının çok ötesine taşımaktadırlar. Yerel yönetimlerin ileri hizmet anlayışı eğitim faktörünü de gerekli kılınması gerektiği gündeme gelmiştir. Altuntaş'a (2005: 71) göre okul müdürleri ilköğretim okullarının finansmanının öncelik sırasına göre (i) devlet, (ii) veliler, belediyeler, gönüllü kuruluşlar, (iii) il özel idaresi tarafından karşılanması gerektiğini düşünmektedir.

Öneriler

Araştırma bulguları kapsamında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- 1- Her okulun kendine ait bir bütçesinin olması okulların öz güveninin gelişmesine, kendi ayakları üzerinde duran bir yapıya bürünmelerine ve yaşadıkları problemleri daha hızlı ve pratik bir şekilde çözmelerine katkı sağlayacaktır.
- 2- Eğitim kurumlarının giderlerini ne şekilde kullandıkları ile ilgili performans grafikleri oluşturulması ve istatistikî veriler ışığında eğitim kurumlarımıza ayrıca bir bütçeleme (opsiyonel) yapılabilmesi elzem olacaktır. Böylece diğer eğitim kurumları da rekabet iklimine girerek okul kaynaklarını daha etkin, şeffaf ve devletin makro-mikro hedeflerine uygun bir marifetle kullanabilir.
- 3- Okulların öğrenci sayısı, derslik sayısı, okulların sosyoekonomik yapısı, kantin geliri, veli profili vb. parametreler dikkate alınarak oluşturulacak kimlikleri okulların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından takip edilmelerini sağlayacak olup ayrıca performans ve diğer kriterlere (yapılan etkinlikler, sportif başarılar vb.) göre bütçelerini arttırma olanağı sağlayacaktır.
- 4- Eğitim kurumlarına merkezî bütçeden adil bir aktarım yapılmalıdır. Yerel yönetimlerin eğitim harcamaları için kullanması gereken %10'luk kaynak bakanlık denetmenlerince yerindelik ve hesap verebilirlik ilkelelerine uygun olarak teftiş edilmelidir.
- 5- Mevcut okul aile birliği yönetmeliğinde değişikliğe gidilerek velilerin okula maddi katkı sağlamalarının önü açılarak okula desteklerinin sağlanması gerekmektedir. Yapılan önemli miktardaki yardımların bağış yapan kişilerin okulun muhtelif yerlerinde ilan edilmesi. ' Okulun bütün ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanıyor' algısının ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacaktır. Böylece okul aile birliklerine velilerin ve bağışçıların katkısı artacaktır.
- 6- Bağışçıların, bağışa olan algı boyutu; ilgili kamu spotları ve eğitsel enstrümanlarla zenginleştirilmeli ve faydalı vatandaş profili omurga kazanmalıdır.
- 7- Eğitim kurumlarına maddi katkı sağlayacak tüzel kişi veya kuruluşların, istedikleri okullara yardım edebilecekleri gibi il veya bakanlık tarafından oluşturulacak havuzda bağışların biriktirilerek ihtiyacı olan okullar için harcanması sağlanmalıdır.

- 8- Millî Eğitim Bakanlığı diğer bakanlıklarla yazılı bir iş birliği protokolü hazırlayarak bakanlıklara bağlı olan il müdürlüklerine verilecek direktiflerle kurumlar arası araç gereç, personel, fiziki alt yapı ve üst yapı desteği ile alanı (eğitim sahasını) nitelikli kullanmaları sağlanmalıdır.
- 9- İl Müdürlüklerinin, yerel yönetimlerle iş birliği protokolleri yaparak okullara düzenli ve sistematik bir şekilde hizmet vermesi sağlanmalıdır.
- 10- Yerel yönetimlerin okulların bahçe düzenlemesi, bahçe temizliği, kilit taş döşenmesi, eğitsel çizimler, oyun alanları, drama atölyeleri, iş ve teknik eğitim salonları, bahçe ve peyzaj çalışması, vb. çalışmalarına iştirak etmeleri sağlanmalıdır.
- 11- Yerel yönetimlerin yıllık çalışma faaliyet programları hazırlamaları ve bu programlar içerisine eğitim kurumlarının ihtiyaçlarını (sosyal, kültürel, sanatsal, sportif, okulun fiziksel yapısı vb.) karıştıracak bir yapı oluşturmaları gerekmektedir.
- 12- Yerel yönetimlerin topladıkları vergilerin belli bir yüzdelik oranında eğitime destek amaçlı harcanması için Millî Eğitim müdürlüklerine aktarmaları gerekmektedir.
- 13- Dezavantajlı olan ayrıca taşınmalı eğitim kapsamında olan öğrencilere yönelik eğitsel-öğretisel, kültürel çalışmaların eğitim kurumlarınca uygulanabilirliği ve ivmenin artırılması bakımından ayrıca kaynak ayrılması gerekmektedir.
- 14- Okulların ihtiyaç duydukları asansör bakımı, kalorifer kazan bakımı, elektrik tesisat, su, bakım onarım çalışmaları vb. iş ve işlemler için İlçe veya İl Millî Eğitim müdürlüklerinde oluşturulacak birim ve saha alanları aracılığıyla bu faaliyetlerin yapılmasının sağlanması gerekmektedir.
- 15- Mahalle meclisleri oluşturularak okullarımızın kaynak sorunu mahalle muhtarlarımızın da refakatinde sahada ikamet eden sakinlere dillendirilmelidir. Bağış mantığı zihinlerde yer edindirilmelidir.
- 16- Malatya Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde okulların okul aile birliği başkanlarının da bulunacağı bir komisyon kurularak Malatya ilinde Vergi Rekortmeni işletme ve kuruluşlarla (özellikle kayısı işletmelerine) iletişime geçerek dezavantajlı okulların ihtiyaçlarını karşılayabilmek için faaliyetler yapılması ve yapılacak çalışmanın Malatya kamuoyuna duyurulması gerekmektedir.

Kaynakça

- Altunay, E. (2017). Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim finansmanı politikaları: sorunlar, nedenler ve çözümler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 689-714.
- Altuntaş, T. S. (2005). İlköğretim okullarının finansman ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri (Van ili örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Burrap E. P., Brimley, V. J. ve Garfield, R. R. (1993). *Financing Education in a Climate of Change* (Fifth Edition). Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Kurul-Tural, N. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB (2019). 2023 Eğitim Vizyonu. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 05.02.2020 tarihinde indirilmiştir.
- Saklan, E. ve Erginer, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi eğitime ilişkin politika ve finansman uygulamaları, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 15-44.
- Özer, N., Demirtaş, H. ve Ateş, F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 17-39.
- Yatmaz, A. (2019). 2023 eğitim vizyonunda okulların finansmanı. <https://setav.org/assets/uploads/2019/02/P231.pdf> adresinde 05.06.2020 tarihinde indirilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

2023 EĞİTİM VİZYONU BELGESİNE İLİŞKİN ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA

Betül Yıldırım¹

Burku Özdemir²

Gülden Kaya Uyanık³

Öz

Problem durumu ve Amaç: Eğitim vizyonunda yer alan maddelerin birçok açıdan paydaşlarla tartışılması vizyon amaçlarına etkin bir şekilde ulaşılması açısından önemlidir. Öğretmenlerin bu değişiklikleri uygulayan ve bu değişikliklerle birinci dereceden ilgilenen paydaşlar olduğu düşünüldüğünde 2023 Vizyon Belgesi hakkındaki görüşlerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu önem doğrultusunda bu çalışmanın amacı; ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin 2023 Eğitim Vizyonu hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem: Araştırma nitel desende düzenlenmiş, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş farklı branşlarda görev yapan 15 gönüllü ortaöğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacıların oluşturduğu görüşme formu kullanılmıştır. Bu form öğretmenlere elektronik ortam üzerinden ulaştırılmış ve aynı şekilde geri toplanmıştır. Bulguların analizinde, nitel veri analizlerinde kullanılan betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır.

Bulgular: Elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla açıklanmıştır. Bir sistemin sağlıklı değerlendirilmesi sistemden alınacak çıktılarla yapılabilir. Bu sebeple öğretmenlerin geneli tüm bu soruların cevabının, sürecin yönetimine bağlı olduğunu belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Öğretmenler, genel olarak ders sayılarındaki değişikliklerle ilgili olumlu görüşler belirtmiştir. Araştırmanın katılımcıları, oryantasyon programının iyi planlanması ve staj gibi olması görüşündedir. 2023 Eğitim Vizyonu değişikliklerinin öğretmenlerin görevlerine etkisi ile ilgili görüşlere bakıldığında öğretmenlerin doğrudan soru ile ilgili yorum yapmamış olduğu göze çarpmaktadır. Mevcut şartlarda 2023 Vizyonunun gerçekleşmesine yönelik öğretmen görüşleri ise çoğunluğa göre mümkün değildir. Benzer çalışmalar vizyonun mevcut etkileri için tekrar edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, Vizyon, Eğitim, Durum Çalışması

¹ Y.L. Öğr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Programları ve Öğretim, yildirimbt1@hotmail.com

² Y.L. Öğr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Programları ve Öğretim, ozdemirburku@gmail.com

³ Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, Eğitim Bilimleri, guldenk@sakarya.edu.tr

Giriş

Sistemli her yapı sürdürülebilir olması için gelişime açık olmalıdır. Aksi takdirde değişim, sistemsel yapıyı bozar ve yeterli gelişim gösterilmemesi rekabeti imkânsızlaştırır. Dolayısıyla yöneticilerin içinde buldukları sistemin ileriye dönük olası durumlarını görmesi ve hatta tasarlamaya çalışması gerekmektedir. Doğru tahminler ve bu doğrultudaki tasarımlar beraberinde sistem başarısını getirir. Bu başarı, sistemlerin ihtiyaç duydukları vizyon olgusuna bağlıdır.

Vizyon kavramına ait pek çok tanım söz konusudur (Covey, 1990; Çelik, 1995; Çelik, 1997; Hamarat ve Arkan, 2018). Ülgen ve Mirze (2010)'ye göre vizyon, değişimi ve yeniden örgütlenmeyi organize eden bir sistemin yönetimi için referans ve dönüm noktasıdır. Vizyon, insanların bir arada olmasını sağlayıp geleceğe yönlendirerek motive eder ve bir yol haritası görevi görür (Ülgen ve Mirze, 2010: 70). Sabuncuoğlu ve Gök'e (2008) göre vizyon örgütün başarmak ve erişmek istediği geleceğe yönelik amaç ve hedefleri kapsayan ifadelerin toplamıdır. Bu tanımlar değerlendirildiğinde vizyon geleceği görme ve ulaşılacak istenilen nokta olarak ele alınır. Türk Dil Kurumuna göre vizyon; "ileriye görüş", "sağgörü" veya "öngörü" olarak ifade edilmiştir (<https://sozluk.gov.tr/>).

Vizyonun varlığı kurumun gelecekte var olup olamamasıyla ilgilidir. Kurumlar gelecek öngörülerini ile meydana gelebilecek değişimlere kısa sürede uyum sağlamayı amaçlamaktadırlar. Vizyon bir kurumun belirli tercihlerinin olduğunu göstermektedir (Dalay, Coşkun ve Altunışık, 2002). Kurumun tercihleri belirlenirken çalışanlarıyla birlikte oluşturulması ve paylaşılması gerekir. Böylece çalışanlar, kurum beklentilerini doğru algırlar ve kurum çevresinin ihtiyaçlarını önceden belirlerler ve daha kısa sürede bu ihtiyaçlara yönelik çalışırlar (Özdem, 2011). Küçüksüleymanoğlu (2008), vizyonun kurumda tüm kademelerdeki çalışanları heyecanlandıran ve çalışanları motive eden bir güç olduğunu ifade etmiştir.

Vizyona sahip olmak tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumunda eğitim politikası belirlemek açısından önemli bir durumdur. Tutkun'a (2010) göre eğitimin işi insan yetiştirmektir ve bunu yapabilecek nitelikte, yüzyıla uygun, gelişime açık ve yenilenebilir eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Covey, 1990 yılındaki çalışmasında misyonunun, vizyonun ve toplum değerlerinin birbirine uyumlu olması, birbirlerini yansıtması gerektiğini savunur. Dolayısıyla insan yetiştiren eğitim programlarını çağın amaçlarına uygun şekilde düzenleyebilmek için devletin ve toplumun ihtiyaçlarını yansıtan hedefleri belirlemek, kültüre ve toplum yapısına uygun uygulamalar tasarlamak gerekir. Mingat ve Tan'a

(2003) göre eğitimde politika yapımcılar tarafından bir vizyon geliştirilmesi, belirlenen vizyonun geniş yelpazede uygulanabilmesi için bu vizyonun paylaşılması ve destek görmesine ihtiyaç vardır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde Türk eğitim sisteminde eğitim politikasının belirlenebilmesi için eğitim alanında bir vizyonun ortaya konulması ve tüm paydaşlar tarafından desteklenmesine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin ortaya konulması Türk eğitim sistemi için önemli ve gerekli bir adımdır. Çünkü eğitim; gelişim açısından gerek bireysel gerek toplumsal alanda en önemli ihtiyaçlardan biridir (Bell ve Stevenson, 2006). Eğitim sayesinde devletler, ihtiyaç duydukları iş gücünü, uzmanlık alanlarını, genel anlamda vatandaş profillerini oluştururlar (Burbules ve Torres, 2000). Günümüz şartlarında öğrencilerin rolü, kendisine verilen bilgiyi almaktan ziyade bu bilgiye kendi kendine ulaşmak, edindiği bilgiyi günlük yaşantısında kullanabileceği bir duruma getirmek ve ondan yararlanmak şeklinde evrilmiştir (Karasar, 2004). Gelişen teknoloji ve beraberindeki küreselleşmeyle birlikte eğitimde revizyonlara ihtiyaç duyulmaktadır. Devletler, eğitim kalitelerini artırmak için eğitime yönelik iyileştirici, düzenleyici ve geliştirici adımlar atmak zorundadırlar (Kurt ve Duran, 2019). Özellikle son yıllarda Türkiye’de eğitim alanında eğitimde fırsat eşitliğini baz alan FATİH Projesi (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr>) gibi oldukça geniş çaplı yenilikler tasarlanmıştır. Bu revizyonların sonuncusu “2023 Eğitim Vizyonu” olmuştur.

2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kamuoyu ile paylaşılan vizyon belgesi 2019-2023 arasında geçerli olan dönüşümü başarmaya yönelik kurumsal amaçları ve vizyonu içermektedir. Belge ile Türkiye’de en çok eleştirilen ve tartışılan alanlardan biri olan eğitimin kalitesinin artırılması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, okullar arası farkın azalması, öğrencilerin mevcut durumlarının tespiti ve iyileştirilmesine yönelik hedefler belirlenmiştir. 300’e yakın belirlenen hedef eğitim paydaşlarının tümünü kapsayacak şekilde sunulmuştur (<http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>). Cumhuriyetin 100. yılı için belirlenen ulusal vizyonun eğitim alanındaki öngörüsü;

“Bireyin yaratıcılık ve hayal gücünü geliştiren; bireysel farklılıkların gözetilmesi ve değerlendirilmesi ile her bireyin özellikleri doğrultusunda en üst düzeyde kendini geliştirebildiği; zaman ve mekân kısıtlarından arınmış, kendi özgün öğrenme teknolojilerini yaratmış ve değişim esnekliğiyle kendini yenileme gücüne sahip öğrenme ve insan odaklı bir eğitim sistemine sahip olmak”

şeklinde ifade edilmiştir (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK], 2005: 8).

2023 eğitim vizyon belgesinde temel amaç, içinde yaşanan dönemin ve geleceğin becerilerine sahip ve bu becerileri insanların hayrına kullanabilen bilimi seven, kültüre meraklı hassas nitelikli ahlaklı çocuklar yetiştirmektir (Hamarat ve Arkan, 2018). Vizyon 2023 çalışmasının konusu, Atatürk'ün vurduğu muasır medeniyet seviyesine ulaşma hedefine odaklanmaktır. Bu bağlamda bilim ve teknolojiye vakıf, teknolojiyi bilinçli kullanan ve yeni teknolojiler üretebilen, teknolojik gelişmeleri toplumsal ve ekonomik faydaya dönüştürme yeteneği kazanmış bir refah toplumuna dikkat çekilmektedir (TÜBİTAK, 2007).

Vizyon 2023 çalışmasında cumhuriyetin 100. yılı için Türkiye vizyonu ve sosyoekonomik hedefler belirlenmiştir.

Bu hedefler (TÜBİTAK, 2004: 7):

- *“Bölgede ve dünyada adil ve kalıcı bir barışın tesisi için çaba gösteren;*
- *Demokratik ve adil bir hukuk sistemine sahip*
- *Yurttaşları ülkelerinin geleceğinde söz ve karar sahibi;*
- *Sağlık, eğitim ve kültür gereksinimlerinin karşılanması devlet tarafından güvence altına alınmış;*
- *Sürdürülebilir gelişmeyi gözeten; gelir dağılımı dengeli;*
- *Bilim, teknoloji ve yenilikte yetkinleşmiş; üreten; net katma değerini kendi beyin gücüne dayanarak artırabilen bir Türkiye'dir.”*

Araştırmaya konu olan ortaöğretim düzenlemesi ile ilgili kısımda, ortaöğretimde öğrencilerin ilgi, yetenek ve mizacına uygun esnek modüler bir program oluşturulması, akademik düzeyde verilen bilginin beceriye dönüştürülmesine yönelik çalışmaların yapılması, okullar arasındaki başarı farkının azaltılması, okul pansiyonlarında belirli bir hizmet standardının oluşturulması gerektiği düşünülmüştür (MEB, t.y.). Vizyondaki pek çok madde eğitim camiasında tartışmalı bir durum yaratmıştır (Elçiçek ve Han, 2018). Eğitim vizyonunda yer alan maddelerin birçok açıdan paydaşlarla tartışılması, vizyon amaçlarına etkin bir şekilde ulaşılması açısından önemlidir. Öğretmenlerin bu değişiklikleri uygulayan ve bu değişikliklerle birinci dereceden ilgilenen paydaşlar olduğu düşünülürse öğretmenlerin 2023 Vizyon Belgesi hakkındaki görüşlerinin önemli olduğu söylemek yanlış olmaz. Bu önem doğrultusunda bu çalışmanın amacı; ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin 2023 Eğitim Vizyonu hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Bu çalışma, 2023 Vizyon Belgesine dair ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ders sayılarının azaltılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Ortaöğretimdeki program değişikliği ülkenin geleceğini nasıl etkileyecek?
3. Son sınıflar için yükseköğretime geçiş sürecini kolaylaştırmak adına oryantasyon programları öngörülüyor. Sizce bu programlar nasıl olmalı?
4. Sizce 2023 vizyonunda bahsedilen değişiklikler uygulama esnasında öğretmenlerin görevlerini nasıl etkileyecek?
5. Mevcut öğretmen ve akademisyen kadrosu, okullardaki imkânlar ve ülkenin genel ekonomisi düşünüldüğünde 2023 vizyonunu gerçekleştirmek mümkün olabilir mi? Nasıl?

Yöntem

Araştırma Deseni / Modeli

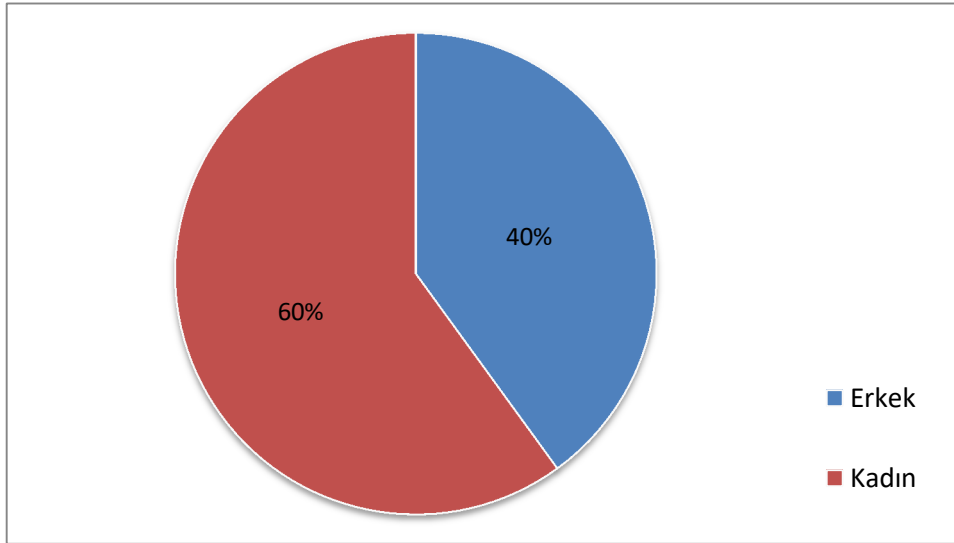
Araştırma, nitel paradigmaya bağlı olarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalardan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. İngilizcede “*Case Study*” olarak geçen durum çalışmaları, literatürde örnek olay çalışması, vaka çalışması, olay inceleme gibi farklı isimlerle bulunabilmektedir (Aytaçlı, 2012). Durum çalışmaları bir sorunun tek bir bakış açısı yerine çoklu bir görüş ile bütün yönlerinin anlaşılmasını sağlayan bir yöntemdir (Baxter ve Jack, 2008). “Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir.” (Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu yöntem seçilirken analizlerin doğru yapılabilmesi için konunun iyi belirlenmesi ve sınırlandırılması gerekmektedir. Bu sebeple araştırma, ortaöğretim için öngörülen hedeflere odaklanmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örneklem yoluyla örneklem oluşturulmuştur. Çalışmanın temel amacı, ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerine başvurmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, ortaöğretimde farklı branşlarda görev yapan 15 lise öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1’de, cinsiyete göre ağırlıkları ise Şekil 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Gönüllülere ait bilgiler

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Branş	Kıdem Yılı
Ö1	Erkek	İngilizce	8
Ö2	Erkek	Matematik	16
Ö3	Erkek	Tarih	20
Ö4	Kadın	Kimya	5
Ö5	Kadın	Fizik	8
Ö6	Erkek	Türk Dili Edebiyatı	8
Ö7	Kadın	Adalet	5
Ö8	Erkek	Felsefe	20
Ö9	Kadın	Türk Dili Edebiyatı	27
Ö10	Kadın	Biyoloji	4
Ö11	Kadın	Biyoloji	4
Ö12	Kadın	Coğrafya	10
Ö13	Kadın	Rehberlik	1
Ö14	Erkek	Türk Dili Edebiyatı	10
Ö15	Kadın	Almanca	2

**Şekil 1. Öğretmenlerin Cinsiyet Yüzdeleri**

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nitel veri toplama araçlarından olan, yapılandırılmamış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, soruların vizyonun önemli kısımlarına açıklık getire-

cek bilgileri ortaya çıkarması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından hazırlanan form uzman görüşüne sunulmuştur. Eğitim bilimleri akademisyenlerinden oluşan uzman ekip bazı soruların anlaşılır olmadığı, bazı soruların konuyla ilgisinin olmadığı, bazı soruların ise yanlış olduğu gerekçesiyle sorularda değişiklik yapılmasını önermiştir. Öneri doğrultusunda yapılan değişiklikler sonucunda görüşme formunun nihai hâli elde edilmiştir. Geliştirilen bu formda cinsiyet, kıdem, branş bilgisini içeren betimsel sorular ve vizyonun ortaöğretim kademesinde önemli bulunan konularını ele alan 5 (beş) adet açık uçlu soru bulunmaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi

Görüşmeler Millî Eğitim ortaöğretim kurumlarında görevli gönüllü 15 öğretmen ile yapılmıştır. Görüşme formu elektronik ortam üzerinden öğretmenlere ulaştırılmış ve yanıtları alınmıştır. Görüşmeden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz ile araştırma verileri neden-sonuç ilişkilerine göre mantık çerçevesinde düzenlenip yorumlanır ve okuyucuya açık, anlaşılır bir biçimde sunulur (Ersoy, 2007).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Millî Eğitim ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere ait görüşlerin analizine yer verilmektedir. Sorulara verdikleri cevaplar uygun kodlarla tablolar hâlinde yer almaktadır.

Görüşme formunda yer alan birinci soru “Ders sayılarının azaltılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlara ait analizler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin ders sayılarındaki değişikliklerle ilgili görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%	
Ders sayısı değişikliği değerlendirilmeleri	OLUMLU	(Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö12)	6	40
	OLUMSUZ	(Ö1, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14)	5	33,33
	ORANTILI DEĞİŞİKLİK YAPILMALI	(Ö5, Ö9, Ö13)	3	20
	ÇEKİMSER	(Ö10, Ö15)	2	13,33
	PROGRAM KAFA KARIŞTIRICI	(Ö11)	1	6,66
	NORMAL	(Ö1)	1	6,66

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin %40'ı ders sayılarında öngörülen değişimi olumlu, %33.33'ü olumsuz, %20'si ders sayılarındaki değişikliklerin orantılı yapılması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin, %13.33'lük bir dilim çekimsiz görüş bildirmiştir. Katılımcıların %6,66'sı bu değişimi normal olarak değerlendirmektedir. %6,66'luk faklı bir kısım ise vizyonda yazılanların kafa karıştırıcı olduğu görüşündedir. Aşağıda öğretmenlere ait görüşlerden bazı örnekler yer almaktadır.

“Ders sayılarının içine bulunduğumuz koşullara göre değişiklik göstermesi çok normal ancak bu planlamanın sahada uygulama yapan öğretmenlerden görüş alınıp tasarlanması gerektiğini düşünüyorum. İngilizce ders saatlerinde yapılan ders azaltma bizleri olumsuz olarak etkiler.” Ö1

“Ders sayısının azaltılıp müfredat ve içerik aynı kalırsa orantısız buluyorum. Müfredatın hafifletilmesini uygun buluyorum.” Ö5

“Tam bir fiyasko.12. sınıflarda felsefe olmaması saçmalık. Psikoloji sosyoloji dersleri gelecek nesillere örnek olmak için anlatılmıyken dersler kaldırılmış.” Ö8

“Eğitimdeki sorunların ders saati azaltılarak çözülemeyeceğini biyoloji fizik kimya gibi dersleri tek bir ders adı altında birleştirilmesi öğrenci ve öğretmenlerde kafa karışıklığına yol açacağını düşünüyorum. Yeni sistem incelendiğinde birleştirilmiş derslerin konuları hangi öğretmenlerin nasıl gireceği hakkında yeterli bilgi bulunmaması kafa karıştırıcı.” Ö11

“Ders çeşitliliğinin artırılmasını olumlu buluyorum öğrencinin bilişsel düzeyine göre içerik düzeni ile sayıların azaltılması doğrudur.” Ö12

“Niteliğe olan etkisini görmeden değerlendirmemiz gerekir.” Ö15

Görüşme formunda yer alan ikinci soru “Ortaöğretimdeki program değişikliği ülkenin geleceğini nasıl etkileyecek?” şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlara ait analizler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Ortaöğretimdeki Program Değişikliğinin Ülkenin Geleceğine Etkisiyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%	
Program değişikliğinin geleceğe etkisi görüşleri	SÜRECE BAĞLI	(Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13, Ö14)	8	53,33
	ETKİLİ OLMAYACAK	(Ö1, Ö8, Ö10, Ö12)	4	26,66
	OLUMLU	(Ö2, Ö4, Ö9, Ö15)	4	26,66
	OLUMSUZ	(Ö5, Ö12)	2	13,33

Tablo 3'e göre öğretmenler ortaöğretim program değişikliğini %53.33 oranında sürece bağlı (olumlu/olumsuz), %26.66 oranında etkili olmayacak şekilde, %26.66 oranındaki farklı bir dilim ise olumlu değerlendirmektedir. Öğretmenlerin %13.33'ü olumsuz şekilde değerlendirmede bulunmuştur. Aşağıda öğretmenlere ait görüşlerden bazı örnekler yer almaktadır.

'Ülke olarak geniş bir coğrafyaya yayıldığımız için ortaöğretim programında bazı seçmeli derslerin farklılık göstermesi gerektiğini düşünüyorum ancak her ne değişiklik yapılırsa yapılsın sınav sistemi değişmeden ve okulların odak noktası üniversite sınavı olduğu sürece değişikliğin pek etkili olacağını düşünmüyorum.' Ö1

'Programlarda istikrar olmaması okul paydalarını olumsuz etkiliyor. Birkaç yıl uygulamayı değiştirilmesi güvensizliğe sebep oluyor.' Ö5

'İyi niyetle yapılmış programların uygulamada nasıl sonuç verdiğine bakmak gerekiyor. Elbette olumlu olacaktır.' Ö9

'Programda yeterli açıklamanın olmaması mevcut sınav sistemi ve bu yeni değişiklikler ile düzenlenmesi ve oturması zaman alacaktır. Umarım geleceği olumlu etkiler.' Ö11

Görüşme formunda yer alan üçüncü soru "Son sınıflar için yükseköğretime geçiş sürecini kolaylaştırmak adına oryantasyon programları öngörülüyor. Sizce bu programlar nasıl olmalı?" şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlara ait analizler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin oryantasyon programının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%	
Oryantasyon programı nasıl olmalı	İYİ PLANLANMALI	(Ö5, Ö6, Ö13, Ö14, Ö15)	5	33,33
	STAJ GİBİ OLMALI	(Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11)	5	33,33
	OLUMSUZ	(Ö3, Ö10)	2	13,33
	SINAV SİSTEMİ DEĞİŞMELİ	(Ö1)	1	6,66
	ORTAÖĞRETİM EĞİTİMİ İYİLEŞTİRİLMELİ	(Ö9)	1	6,66
	ETKİLİ OLMAYACAK	(Ö12)	1	6,66

Tablo 4'e göre öğretmenlerin %33.33'ü iyi planlanmalı ve bir diğer %33.33'ü ise staj gibi olmalı görüşündedir. Öğretmenlerin %13.33'ü ortaöğretimde bir oryantasyon programının olmasını olumsuz değerlendirmektedir. Katılımcılardan 1 kişi (%6.66) sınav sistemi değişmeli, 1 kişi ise (%6,66) ortaöğretim eğitimi iyileştirilmeli ve yine 1 kişi (%6,66) etkili olmayacak şekilde görüş beyan etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlere ait görüşlerden bazı örnekler yer almaktadır.

'Oryantasyon programından ziyade sınav sisteminin değişmesi gerekiyor. Müfredat değişirken sınav sistemindeki belli belirsiz değişiklikler müfredat ve sınav sistemi arasındaki farkı açıyor.' Ö1

'Çok geniş kapsamlı bir soru. Yükseköğretim geçiş sürecini kolaylaştırmak önemli ama ortaöğretim düzeyinde verilen eğitimin belirleyici olduğunu düşünmüyorum.' Ö9

'Maddi durumu yeterli olan aileler yükseköğretime kolay geçtiği için oryantasyona gerek yoktur.' Ö10

'12. Sınıfa gelen bir öğrenci için çok etkili bir program olacağını düşünmüyorum.' Ö12

'Bu programlar ilkokuldan itibaren sistemin içinde yer almalı yani bir öğrenci lise son sınıfa gelene kadar pek çok akademik yöntem teknik ve mesleki bilgiden haberdar olmalı lise son sınıf tüm bu kazanımların somutlaştırıldığı ve eksiklerin giderildiği bir yıl olmalı bizde maalesef 11 yıl bekleyip 12. Sınıfta bir şeyler yapılmaya çalışılıyor ve bu da hazır bulunuşluğu yetersiz öğrencilerde özellikle sadece görüntüden ibaret bir uygulamaya dönüşüyor.' Ö14

'Staj yapar gibi istenilen bölümlerde gençler o sıralarda oturmalı derse girmeli ortam koklanmalıdır.' Ö8

Görüşme formunda yer alan dördüncü soru "Sizce 2023 vizyonunda bahsedilen değişiklikler uygulama esnasında öğretmenlerin görevlerini nasıl etkileyecek?" şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlara ait analizler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. 2023 Eğitim Vizyonu değişikliklerinin öğretmenlerin görevlerine etkisi ile ilgili görüşler

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%	
2023 Vizyonu değişikliklerinin öğretmenlerin görevlerine etkisi	YORUM YOK	(Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10)	5	33,33
	ÖĞRETMENLER EĞİTİMLERLE DESTEKLENMELİLER	(Ö9, Ö11, Ö12, Ö14)	4	26,66
	REHBERLİK ETME GÖREVİ ARTACAK	(Ö2, Ö7, Ö13, Ö15)	4	26,66
	İŞ YÜKÜ ARTACAK	(Ö3, Ö11)	2	13,33
	YARI AKTİF ROLDE OLMALILAR	(Ö13)	1	6,66
	ONLİNE ORTAMLAR ARTACAK	(Ö8)	1	6,66
	SÜRECE BAĞLI	(Ö6)	1	6,66

Tablo 5'e bakıldığında %33.33'lük bir dilimin doğrudan soru ile ilgili yorum yapmamış olduğu göze çarpmaktadır. Katılımcıların %26.66'sı öğretmenlerin bu süreçte eğitimlerle desteklenmesi gerektiği ve %26.66'lık başka bir dilim öğretmenlerin rehberlik etme görevlerinin artacağı görüşündedir. Öğretmenlerin %13.33'ü iş yüklerinin artacağını; %6.66'sı yarı aktif rolde olmaları gerektiğini, bir diğer %6.66'sı ise çevrim içi ortamların artacağını ve sürece bağlı olduğunu düşünmektedir. Aşağıda öğretmenlere ait görüşlerden bazı örnekler yer almaktadır.

'Zaman ilerledikçe gorceğiz.' Ö6

'Sözleşmeli öğretmenler ön plana çıkacak kadrolular gözden çıkarılacak otomasyon sürecinde algoritmalar eğitim verecek uzaktan eğitim, sosyal medya vb.' Ö8

"Öğretmenlerin buna hazır olduğunu düşünmüyorum. Gerçekten verimli geçecek eğitimlerle öğretmenlerin hazır hâle gelmesi gerekiyor." Ö9

"Uygulamalı öğretimin artacağı için öğretmenlerin iş yükü artacaktır. Hizmet içi eğitimlerin artması ve sürekli öğrenmeye yönelik hâle gelmeli yenilikler takip edilmeli öğretmenler için olumsuz gözükse de uygulanabilirse eğitim için olumlu." Ö11

"Öğretmenler aktif konumundan uzaklaşıp yarı aktif ve öğrenciye rehberlik ederek öğrenciye sorumluluk verilmeli." Ö13

“Öğretmen gerekli yönlendirmeler yapacak daha çok yorulacak etkin bir rehber olacak.” Ö15

Görüşme formunda yer alan beşinci soru “Mevcut öğretmen ve akademisyen kadrosu, okullardaki imkânlar ve ülkenin genel ekonomisi düşünüldüğünde 2023 vizyonunu gerçekleştirmek mümkün olabilir mi? Nasıl?” şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtlara ait analizler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Mevcut Şartlarda 2023 Vizyonunun Gerçekleşmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	n	%	
Mevcut şartlara göre 2023 Vizyonunu gerçekleştirmeye yönelik görüşler	MÜMKÜN DEĞİL	(Ö1, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13)	7	46,66
	UYGULAMAYA BAĞLI	(Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö15)	5	33,33
	ZOR OLACAK	(Ö11, Ö14)	2	13,33
	OLABİLİR	(Ö2)	1	6,66

Tablo 6’ya göre öğretmenlerin %46.66’sı mümkün değil, %33.33’ü uygulamaya bağlı, %13.33’ü zor olacak ve %6.66’sı olabilir şeklinde görüş belirtmiştir. Aşağıda öğretmenlere ait görüşlerden bazı örnekler yer almaktadır.

‘Eldeki öğretmen kadrosu daha etkin ve verimli eğitilirse mümkün olabilir.’ Ö2

‘Daha çok yol kat edilmesi gerekir plan ve programın sağlam uygulanması lazım.’ Ö6

‘Eğitim gibi alanlarda köklü değişiklikler için ciddi çalışma birikim iyi analiz gerekir bunlar olmadan mümkün değil.’ Ö10

‘Öğretmen ve akademisyen kadrosu maalesef sayıca ve nitelikçe yetersiz. Eğitim öğretimde yapılacak birkaç düzenlemeyle mucizeler beklemek aşırı iyimserlik, planlı programlı, vizyona inanan kadrolarla, orta ve uzun vadeli planlar yapmalı. Beklenmeye girmemek en doğrusu. Günlük planlar kısa vadeli hayaller maalesef eğitime daha çok zarar verecektir.’ Ö14

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, 2023 Eğitim Vizyonunun ortaöğretim alanında öngördüğü değişikliklerden bazıları incelenmiş, çalışmanın amacı dâhilinde öngörülen de-

ğişiklikler ve vizyonun geneli hakkında ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bulgularına yönelik tablo yorumları şu şekildedir:

1) Öğretmenler, genel olarak ders sayılarındaki değişikliklerle ilgili olumlu görüşler belirtmiştir. Ders sayıları ve içeriklerin orantılı biçimde planlanması durumundan bahseden öğretmenler de olumlu görüşlere yakındır.

2) Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ortaöğretimdeki program değişikliğinin ülkenin geleceğine etkisiyle ilgili sürece bağlı şekilde olumlu ya da olumsuz olabileceği görüşündedir. Vizyon uygulanırken kullanılacak yöntem ve teknikler görülmeden değerlendirmenin doğru olmayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin arasında umutsuz bir kesim de göze çarpmaktadır.

3) Katılımcılar, oryantasyon programının iyi planlanması ve staj gibi olması görüşündedir. Ortaöğretimde bir oryantasyon programının olmasını olumsuz değerlendiren katılımcılar da mevcuttur. Bunun sebebi yine planlamayla ve belgede yeterli açıklamanın bulunmamasıyla ilgilidir.

4) 2023 Eğitim Vizyonu değişikliklerinin öğretmenlerin görevlerine etkisi ile ilgili görüşlere bakıldığında öğretmenlerin doğrudan soru ile ilgili yorum yapmamış olduğu göze çarpmaktadır. Bunun sebebi uygulama hakkında bilgilerin olmamasıdır. Katılımcılar, öğretmenlerin yeterliliklerinden şüphe duyduklarını belirtmişler ve bu süreçte eğitimlerle desteklenmeleri gereğini dile getirmişlerdir. Katılımcılar, vizyonda öngörülen şekilde, öğretmenlerin rehberlik etme görevlerinin artacağı, aktif rolden yarı-aktif role geçecekleri görüşündedir.

5) Mevcut şartlarda 2023 Vizyonunun gerçekleşmesine yönelik öğretmen görüşleri ise çoğunluğa göre mümkün görülmemiştir. Mümkün olduğunu düşünen kesim umut etmekte ya da çok zor ulaşılacağı şeklinde yorum yapmışlardır. Genel anlamda öğretmenler vizyonu gerçekleştirmenin uygulamaya bağlı olduğu şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında genel anlamda öğretmenlerin vizyon hakkında net konuşmaktan çekindiği görülmektedir. Öğretmen yorumlarından vizyonun etkilerinin süreç yönetimine bağlı olduğu, ancak uygulamayla görülebileceği anlaşılmaktadır. Doğan'ın (2019) da 2023 Eğitim Vizyonu için öğretmen ve yöneticilerle yaptığı çalışmada benzer bir yorumla karşılaşmış olduğu görülmektedir.

Arabacı ve Namlı'nın (2014) "Dershanelerin Kapatılması Sürecinin Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasının sonuçları arasında ders saatlerinin azaltılması yer almaktadır. Benzer

şekilde bu çalışmada da çoğunlukla ders sayılarında azaltılmaya gidilmesi olumlu yorumlanmıştır. Ancak bu yorumlar daha çok kendi branşlarına bağlı yapılan yorumlardır, her biri konuyu branş bazında değerlendirmiştir. Yine branş bazında değerlendirme yapıp kararın olumsuz olduğuna ilişkin görüş belirtenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenler de kendi branşlarındaki dersler kaldırıldığı için olumsuz görüş belirtmişlerdir. Genel anlamda öğretmenler ders sayılarındaki azaltmanın mevcut der programına uygun olmayacağını ve bu değişikliğin orantılı bir şekilde yapılması gerektiğini savunmuştur. Bu durum Vizyon Belgesinde şu şekilde açıklanmıştır:

“Ortaöğretimdeki alan derslerinin haftalık ders çizelgesindeki yeri ve ağırlıkları yeniden tasarlanacaktır. İlgili değişikliklerin oluşturacağı derslik, norm kadro ve benzeri konulardaki riskler proje dâhilinde yapılandırılacaktır.” (MEB, 2018).

Örücü (2014) Türk eğitim sistemine ilişkin belirsizlik, kaos, ekonomik ve politik nedenler, verimsizlik, yetersizlik gibi nedenlerin eğitim paydaşlarının sisteme yönelik algılarını olumsuz biçimde etkilediğini ifade etmiştir. Buna benzer şekilde, çalışmanın verilerinden anlaşılacağı üzere bazı öğretmenler 2023 Eğitim Vizyonunun daha önceki dönemlerden alıştıkları gibi bir uygulama olacağı kanaatindedir. Yorumları genel olarak umutsuzluk içermektedir ve yapılacak bu uygulamanın süreklilik arz etmeyeceğini, bu sebeple etkili olmayacağını düşünmektedirler. Gündüz ve Can (2011) da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin Türk eğitim sistemine ilişkin sorunları algılama düzeyinin yüksek olduğunu bu hususta fiziki durum, yönetim, program ve öğretmenlerin sistemden kaynaklı sorunlarının yıllardır devam ettiğini belirtmiştir. Akgün, Yılmaz ve Seferoğlu (2011) 2023 Eğitim Vizyonu ile FATİH Projesini konu aldıkları çalışmada, sürekliliğin eğitim sistemleri için ne kadar önemli ve gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Çalışmada görüş bildiren öğretmenlerin büyük çoğunluğu mevcut şartlar dâhilinde 2023 Eğitim Vizyonunun ulaşılabilir olmadığını belirtmişlerdir. Bunun sebebini, şimdiye dek yapılması gereken değişikliklerin yapılmamış olması; bu kadar kısa sürede köklü değişiklikler yapılamayacağı; ekonominin ve yapılan yatırımların bu değişime uygun olmadığı şeklinde belirtmişlerdir. Köç ve Ünal'ın (2018) sosyal bilimler öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, benzer şekilde, vizyonun uygulanabilirliğinden şüphe eden öğretmen yorumları bulunmaktadır. Mevcut şartlarda yeterli sayıda ve nitelikte öğretim elemanı ve belli standartlara sahip altyapıların olmadığı üniversitelerden (Kartal, 2013) yardım alınmasının ne kadar doğru olacağı veya ne boyutta yardım alınabileceği tartış-

maya açıktır. Nitekim vizyon belgesinde hedeflerle ilgili yeterli açıklamalar bulunmaması kafa karıştırmaktadır.

Tüm soru ve cevapların genelinden çıkan sonuç, 2023 Eğitim Vizyonunun bizleri nasıl etkileyeceğinin tamamıyla sürecin işlenişine bağlı olduğu görüşüdür. Bazı katılımcılar uygulamaya başlanacak bu vizyon için yeterli yatırım ve desteklerin yapılmadığı görüşündedir. Bu düşünceler yalnızca ekonomik yatırımlardan ibaret değildir. Katılımcıların çoğu, öğretmenlerin vizyonu uygulayabilecek yeterliliğe sahip olmadığı görüşündedir. Özmusul (2012), Türkiye'deki eğitim yatırımlarının OECD ve AB standartlarına bakıldığında yetersiz kaldığını, öğretmenlerin de mesleki eğitime katılımlarının oran olarak düşük olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple mevcut durumda öğretmen adaylarının vizyon belgesinin gerçekleşmesine yönelik tutumları; eksik ekipman, uzun vadeli planlama yetersizliği, belirsizlik, ekonomik ve politik sorunlardan kaynaklı olarak gerçekleşmesinin mümkün olmadığı yönündedir. İddialı bir vizyon için yeterli hazırlık yapılmamış olması öğretmenleri düşündürmektedir.

Bulguların geneline bakıldığında yorumlarda cinsiyet ya kıdem farkının bulunmaması, bu alt problemleri elimine etmiştir.

Öneriler

Çalışma sonucunda araştırmacının önerileri şu şekildedir:

- 2023 vizyon belgesi hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin konu ile ilgili belirsizliklere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu noktada ilgili kurumların bu belirsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik faaliyetlerde bulunması gerekmektedir. Bu bağlamda branş bazında daha detaylı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmanın sonuçlarında eğitim alanındaki değişiklikler yapılmadan önce öğretmen görüşlerinin alınmasının, yenilikleri daha sürdürülebilir kılacağı görülmüştür. Belirli takvim çerçevesinde uygulanmaya çalışılan vizyon belgesinin başarılı olabilmesi için eğitim paydaşlarının desteği ve somut uygulamaların yapılması sağlanmalıdır. Böylece bu revizyonlar için inandırıcılık ve güven artmış olacaktır.
- Eğitimdeki dönüşümün etkisinin birkaç nesil sonra alınacağı bilinciyle öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında hedeflerin gerektirdiği niteliklere uygun öğretmen yetiştirmeleri sağlanabilir. Buna yönelik eğitim programları oluşturulabilir.

- Çalışma ortaöğretimin genel hedeflerine ve bunlara bağlı tartışma yaratan noktalara odaklanmaktadır. Her hedef çok iddialı ve iyi planlanması gereken maddeler içermektedir. Bundan ötürü bir hedefe ve onun alt başlıklarına odaklanan çalışmalar yapılması alan yazın için yararlı olacaktır.
- Çalışmada yalnızca ortaöğretim alanı konu alınmıştır. Eğitimin farklı kademeleri için öngörülen hedeflerin de araştırılması gerekmektedir.
- Benzer çalışmalar eğitim paydaşlarının benimseme düzeyleri ve uygulama etkileri için belirli aralıklarla tekrar edilmelidir.

Kaynakça

- Akgün, E., Yılmaz, E. O. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Vizyon 2023 strateji belgesi ve fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) projesi: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Akademik Bilişim*, 2(4), 115-122.
- Arabacı, İ. B. ve Namlı, A. (2014). Dershanelerin kapatılması sürecinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 19(11), 31-48.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33889/375231>
- Baxter, P. ve Jack, S. (2008). *Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers*. The Qualitative Report.
- Bell, L. ve Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. New York: Routledge.
- Burbules, N. ve Torres, C. (2000). *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge.
- Covey, S. R. (1990). *Principle Centered Leadership*. New York: Summit Books.
- Çelik, V. (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyon ve Misyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 47-53.
- Çelik, V. (1997). Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), 465-474.
- Dalay, İ., Coşkun, R. ve Altunışık, R. (2002). *Modern yönetim yaklaşımları*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Doğan, S. (2019). 2023 Eğitim vizyonu belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(2), 571-592. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.550345>

- Elçiçek, Z. ve Han, B. (2018). 2023 Eğitim Vizyonunun Değerlendirilmesi. *International Social Sciences and Education Conference [INSEC]*, 3, s. 251-258. Diyarbakır. https://www.researchgate.net/profile/Zulkuf_Gulsun/publication/330468199_ISSEC_2018_Proceeding_Book/links/5c41a99f92851c22a37dc543/ISSEC-2018-Proceeding-Book.pdf#page=262
- Ersoy, A. F. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. <http://libra.anadolu.edu.tr/tezler/2007/415924.pdf>
- 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.
- Hamarat, E. ve Arkan, A. (2018, Aralık). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde Gelecek Becerileri. Haziran 2020 tarihinde SETAV WEB SİTESİ: <https://www.setav.org/perspektif-2023-egitim-vizyon-belgesinde-gelecek-becerileri/>
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri: İnternet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology [TOJET]*, 3(4), 117-125.
- Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013 Özel Sayı(14), 248-268. <https://doi.org/10.12780/UUSBD185>
- Köç, A. ve Ünal, O. (2018). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2023 eğitim vizyonuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(2), 65-79. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jirss/issue/41711/502356>
- Kurt, M. ve Duran, E. (2019). 2023 Eğitim vizyonuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 3(1), 90-106.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2008). Stratejik planlama süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 403-412.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. (Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye). MEB 2023 Vizyonu Web Sitesi: 2023vizyonu.meb.gov.tr
- Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). 2023 EĞİTİM VİZYONU FELSEFESİ. . MEB 2023 Vizyonu: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). FATİH Projesi: Vizyonumuz, Misyonumuz. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr>
- Mingat, A. ve Tan, J. (2003). *Tools foreducationpolicyanalysis*. Washington DC: World Bank.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 327-358.

- Özdem, G. (2011). Yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadelerinin analizi. , 11(4),. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1869-1894.
- Özmuş, M. (2012). Vizyon 2023 Çalışmasındaki Eğitim Sistemi İle İlgili Hedeflerin, Uluslararası Göstergeler Açısından İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(3), 97-114.
- Sabuncuoğlu, A. ve Gök, O. (2008). Büyük işletmelerin web sitelerinde yer alan misyon ve vizyon ifadelerinin pazar odaklılık açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 10(1), 123-141.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbil/issue/34503/424695>
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (t.y.). "Vizyon" güncel Türkçe sözlük içinde. TDK Web Sitesi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK]. (2004). *Ulusal Bilim ve Teknoloji Politikaları: 2003-2023 Strateji Belgesi*. TÜBİTAK Web Sitesi: <http://www.tubitak.gov.tr/cid/826/index.htm>
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK]. (2005). *Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi: Eğitim Ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu Ve Strateji Belgesi*. TÜBİTAK Web Sitesi: https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/eik/EIK_Sonuc_Raporu_ve_Strat_Belg.pdf
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK]. (2007). *Vizyon 2023: Genel bilgi*. TÜBİTAK Web Sitesi: <http://www.tubitak.gov.tr/cid/826/index.htm;jsessionid=560AB70416B856C14E03D2893B4F1F2A>
- Ülgen, H. ve Mirze, S. (2010). *İşletmelerde Stratejik Yönetim*. İstanbul: Beta Yayınları.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİYOÇEŞİTLİLİK OKURYAZARLIKLARININ İNCELENMESİ

Hatice Mertoğlu¹

Beril Şenel²

Fatma Şahin³

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik okuryazarlıklarının öğretim kademesine göre değişiminin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmada “fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile biyoçeşitlilik okuryazarlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem: Çalışma grubunu İstanbul’da bir devlet üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 172 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Biyçeşitlilik Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Biyoçeşitlilik okuryazarlığı ölçeği alt boyutlarının arasında istatistiksel bir fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi sonuçlarına bakılmıştır.

Bulgular: ANOVA testi sonuçlarına göre araştırmanın fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile biyoçeşitlilik okuryazarlıkları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Literatür incelendiğinde paydaşların biyolojik çeşitliliğe/çevreye yönelik bilgi düzeyleri ve/veya davranış eğilimlerine yönelik birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Çevresel bilgi, davranış, tutum, görüş ile sosyoekonomik düzey arasındaki etkileşimi inceleyen ve etkileşimin etkilerini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Bireylerin, biyoçeşitliliği koruma duyarlılıklarının artırılması gerekmektedir. Bu nedenle fen bilgisi öğretmenliği yeni programında biyoçeşitlilik dersinin seçmeli olarak verilmesi önerilmektedir. Bu sayede geleceğin öğretmenleri biyoçeşitlilik okuryazarlığı bilinciyle meslek hayatına atılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Biyoçeşitlilik, Biyoçeşitlilik Okuryazarlığı, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, hatice.mertoglu@marmara.edu.tr

² Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, berilsenel@gmail.com

³ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, fsahin@marmara.edu.tr

Giriş

İnsanlık tabiattan ne kadar uzaklaşırsa uzaklaşsın, insanlığın tabiat üzerindeki etkisi ne kadar artarsa artsın, dünyadaki medeniyet düzeyi ne kadar ileriye giderse gitsin, insanlığın varoluş anından itibaren tabiat sayısız imkânlar sunmuştur. Tabiatın sunduğu bu imkânlar; karşılıksız olarak kullanılmayı bekleyen imkânlar olarak kabul edilmiştir. Fakat tabiatın karşılıksız bir şekilde kullanılan birçok imkânı (beslenme, barınma, doğal kaynaklar...) artık yok olma sinyallerini vermektedir (Çelik, 2010). Bu sinyaller biyolojik çeşitliliğin, küresel bir problem olarak tehlikeli boyutlara ulaştığını göstermektedir (Kurumlu ve diğerleri, 2010).

Biy çeşitlilik, bir bölgedeki ekosistemlerin, ekolojik olayların, türlerin ve genlerin oluşturduğu bir bütündür (Bilir ve Özbaş, 2017; Blanco, Brown, Holzhauser, Vulturius ve Rounsevell, 2017). Biy çeşitlilik sadece bitki, hayvan genetik kaynakları ve ekosistemde yer alan flora, fauna elemanları ile değil aynı zamanda doğal habitatların tüm çeşitliliğini de içine almaktadır (Dillion ve Scott, 2006; Van Weelie ve Wals, 2002; Ojala, 2007). Biy çeşitliliğin insanlara sağladığı faydalar çeşitlidir. Bunlar arasında gıda, kereste, ilaçlar ve lif gibi maddi; sellerin kontrolü, iklim düzenlemesi, besin döngüsü, hidrolojik döngülerin sürdürülmesi, su ve havanın temizlenmesi, toprak oluşumu ve toprak depolanması gibi ekolojik işlevlerin altını çizdiği çeşitli hizmetlerin yanı sıra kültürel, sosyal, estetik ve etik değerler (Swift ve diğerleri, 2004), tozlaşma, haşere kontrolü, karbon tutumu ve depolanması yer almaktadır (Hooper ve diğerleri, 2005; Barton ve Pretty, 2010). Biy çeşitliliğin önemi gün geçtikçe artmaktadır. İnsanlara maddi, manevi, kültürel olmak üzere birçok alanda hizmet etmiştir (Harrop ve Pritchard, 2011 Akt. Topçu, 2012).

Biy çeşitlilik insanlar tarafından verilen zararlarla zayıflatılmaktadır (Sala ve diğerleri, 2000). Fosil yakıtların yanması ve ormansızlaşma, atmosferik karbondioksit konsantrasyonunun artması, insanların küresel biyojeokimyasal döngüleri değiştirmesi, verimli toprakların çeşitli yollarla azaltılması ve biyolojik çeşitliliğin hareketliliğini artırarak küresel çevreyi büyük ölçüde değiştirmektedir. Böylece biy çeşitlilikteki değişimler ile ekosistemdeki madde ve enerji döngüsü, çevrenin estetik görünümü değişmekte, gıda kaynakları, yakıt, yapısal malzemeler, tıbbi ya da genetik kaynaklar azalmaktadır. Bunların yanında biy çeşitliliğe zarar veren istilacı türlerin artmasına yol açmaktadır (Chapin, Zavaleta ve Eviner, 2000). Canlıların yaşam alanlarında meydana gelen azalma ve yok olmalar biyolojik çeşitliliğin korunamadığını göstermektedir. Biyolojik çeşitlili-

ğın varlığı gelecek kuşaklar için de büyük önem taşımaktadır. Biyolojik çeşitliliği oluşturan ekosistemleri ve canlı türlerini tanıyabilmeleri için gelecek kuşaklara dengesi bozulmamış, sağlıklı bir doğal çevre bırakılabilmesi biyolojik çeşitliliğin korunması açısından önemlidir (Bilgel Aşıcı, 2014).

İkinci dünya savaşından sonra ülkeler ekonomik boyutta kalkınma çabalarına girişmiştir. Bu kalkınma çabaları, insanlığı çevre sorunları ile baş başa bırakmıştır. Başlangıçta bölgesel olarak görülen çevre sorunları, giderek küresel boyuta ulaşmıştır. Doğal çevre ve kalkınma arasındaki dengenin kurulabilmesi 1970'lerden itibaren hız kazanmıştır. Böylece insanların ve diğer canlıların yaşamları için gerekli olan faktörleri içeren, dünyayı ve beşerî sermayeyi önemseyen, doğal kaynakların en uygun değerlerde kullanımını amaçlayan, uzun dönemli tek kalkınma modeli olan "Sürdürülebilir Kalkınma" modeli gündeme gelmiştir. Sürdürülebilir kalkınmanın tanımı; kalkınma ve doğal kaynak dengesini dikkate alan, kalkınmanın faydalarından gelecek nesillerin de faydalanmasını sağlayan, çevre ile kalkınmanın birbirini tamamladığı kalkınma zihniyetini ifade eder. Sürdürülebilir kalkınma modelin başarılı olabilmesi için sosyal, ekonomik ve çevresel boyutların üzerinde durulmalı, eş zamanlı iş birliğinin sağlanması gerekmektedir. Çevresel boyutlar, biyolojik ve fiziksel düzenin dengeli olmasını öngörmektedir. Dolayısıyla sürdürülebilir kalkınma modeli, çevre ve kalkınmanın ayrılmazlığı özelliği sayesinde günümüzün ve geleceğin modeli olarak kabul edilmektedir (Tıraş, 2012).

Sürdürülebilir kalkınmanın en önemli öğelerinden birisi biyoçeşitliliktir. Biyoçeşitlilik sürdürülebilir gelişmeyi tetikler ve geliştirir. İnsanlar ekosisteme bağımlı olup bu bağımlılığın kaynağını biyoçeşitlilik oluşturmaktadır (CBD, 2015; Uyanık ve diğerleri, 2012). Ancak insanlar biyoçeşitliliğe yeterince önem vermemektedir. Biyoçeşitliliğin korunması amacıyla yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, çevre koruma bilincinin oluşturulması üzerine biyoloji eğitiminin (çevre eğitiminde) kullanılmasının önemini gün geçtikçe artırdığını göstermektedir. Ülkemizin, biyolojik zenginliği kaybetmeden gelişimine devam edebilmesi için öğrencilerin, doğa koruma bilincini geliştirecek şekilde eğitilmeleri ve doğal kaynaklara sahip çıkmaları, özellikle gelecek kuşaklar için büyük önem taşımaktadır. Fakat öğrencilerde çevre bilincinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin konu ile ilişkili kazanımları iyi bilmeleri, gerekli değer ve tutumları kazanmış olmaları gerekmektedir (Kurumlu, Atik ve Erkoç, 2010).

Brooks ve diğerleri (2006), türlerin içindeki çeşitliliğin öğretilmesinin, doğanın korunmasının önemi konusunda halkın bilinçlendirilmesinde çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim ve farkındalık, daha sürdürülebilir bir top-

lumun anahtarıdır (Coetzer, 2005). Türlerin içindeki çeşitliliğin öğretilmesinin, doğanın korunmasının önemi konusunda halkın bilinçlendirilmesinde çok önemli olduğunu vurgulamaktadır (Swift, 2004; Palmberg, 2015, WCED, 2018). Biyoçeşitlilik eğitiminin amacı, biyoçeşitlilik okuryazarlığıdır. Biyoçeşitlilik eğitimi, ekosistemlerin korunmasında etkilidir (UNEP/CBD/COP, 2006).

Biyoçeşitlilik eğitiminde sadece bilgiler değil aynı zamanda tutum ve değerlerin de geliştirilmesi gerekmektedir. Smith ve diğerleri (2016), biyoçeşitlilik ile ilgili değer yargılarının geliştirilmesine ve bu değer yargılarının günlük yaşamda uygulanabilmesi için gerekli beceri geliştirme fırsatları sağlanması gerektiğini ortaya koymuştur. Venustea ve diğerleri (2017), biyoçeşitlilik eğitiminin doğa, ekolojik anlayış, etik sorgulama ve politik yeterlilik olmak üzere dört temeli olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adayına verilen biyoçeşitlilik eğitimi potansiyel çarpan etkisine sahiptir (Gayford, 2000; Käpylä ve Wahlström 2000; Powers 2004). Şöyle ki her öğretmen, çok sayıda çocuğu eğitecek ve bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşarak daha çok sayıda öğrenciyi eğitecektir. Bu nedenle öğretmen eğitiminin kalitesini sağlamak esastır. Çünkü nihayetinde gelecekteki vatandaşların oluşumuna katkıda bulunacaktır (Barker ve Elliot 2000). Dahası, yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, deneyimli meslektaşlarından daha esnek ve bilinçli oldukları görülmüştür. Çeşitli ülkelerde yapılan son araştırmalar, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında çevre eğitimine yeterince vurgu yapılmadığını göstermiştir (Plevyak ve diğerleri, 2001; Lindemann ve diğerleri, 2009).

Biyoçeşitliliğin korunması eğitiminin bir hususu da günümüz dünyasında hızla gelişen bilim ve teknolojiye uyum sağlayabilen, bu hıza ayak uydurabilen, fen ve teknoloji okuryazarlığını bilen bireyler yetiştirmektir (Çakır, 2019). Öğretmen eğitimi de çevre eğitimi gibi yeniliklerin yayılması ve uygulanması için önemli olarak kabul edilmiştir (Powers, 2004). Çeşitli ülkelerde yapılan son araştırmalar, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının, çevre eğitimine yeterince vurgu yapmadığını göstermiştir (Van Petegem ve diğerleri, 2005). Biyoçeşitlilik eğitiminin uygulanmasını kolaylaştıran veya engelleyen iç ve dış faktörler vardır. Dış faktörler politika, müfredat, müfettişler; iç faktörler, öğretmenler, ebeveynler ve okuldaki personellerdir (Powers, 2004). Günümüzde pek çok öğretmenin biyoçeşitlilik ile ilgili deneyimleri sınırlıdır (Barker ve diğerleri, 2002). Bunun sebeplerinden biri okullarda çevre ve biyoçeşitlilik eğitimi için yeterli ortamların sağlanamamasıdır (Lieber ve diğerleri, 2000). Öğretmenler-

den bazılarının biyoçeşitlilik ile ilgili bilgi, tutum ve davranışlarının olumlu olduğu bildirilmiştir (Venustea, 2017).

Tutum, çevre gibi çeşitli araştırmalarda çok kullanılan bir kavramdır. Fletcher'a (2000) göre çevreye yönelik tutum; kişinin çevreyle ilgili konulara ve faaliyetlere yönelik sahip olduğu inançlar, duygular ve davranış eğilimleri olarak tanımlanmaktadır. İnsanların çevre ve çevre sorunları hakkında farkındalığını artırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Eriksson ve Klapwijk, 2019). Son yıllarda bireylerde, çevreye yönelik olumlu tutum geliştirme yönelik eğitimler önem kazanmıştır. Bu nedenle çevre eğitimcileri, bireylere bu tutum ve davranışları kazandırmak ve ekolojik olarak sürdürülebilir bir gelecek bırakmak için bir çaba içindedirler. Sürdürülebilir çevre; bugünkü nesillerin ihtiyaçlarını karşılarken gelecek kuşakların da ihtiyaçlarını karşılayabilme hakkında, kendilerinden ödün vermeden ve tehlikeye sokmadan karşılayabilen kalkınmadır (Gürbüz ve diğerleri, 2013).

Toplumun biyoçeşitliliğe karşı bilgi, tutum ve değerleri son yıllarda önemli ölçüde azalmış gibi görünmektedir (Navarro-Perez ve Tiddball, 2012; Siegel, 2006). Yapılan çalışmalarda öğrencilerin ve öğretmenlerin biyoçeşitliliğin ne anlama geldiğini ve ne içerdiğini anlamadıkları tespit edilmiştir (Dillion ve Scott, 2006). Yine öğretmen adaylarının çoğu, insanların davranışlarının biyoçeşitlilik kaybına yol açtığını anlamamaktadır (Dikmenli, 2010). Biyoçeşitliliğin sadece maddi katkıları değil, aynı zamanda estetik, duygusal, etik ve diğer nitelikler ile doğaya ve biyoçeşitliliğe değer verilmesi gerektiği bilinmelidir (Lindemann-Matthies, 2002; Yli-Panula, 2018). Bu nedenle öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca biyoçeşitlilik okuryazarlıklarının geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik okuryazarlıklarının öğretim kademesine göre değişiminin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmada 'fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile biyoçeşitlilik okuryazarlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?' sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik okuryazarlıklarının öğretim kademesine göre değişimini incelenmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplan-

masını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir. Tarama modelinin amacı bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların ilgilerinin, görüşlerinin, tutumlarının yeteneklerinin vb. özelliklerinin belirlenmesidir. Diğer araştırma modellerine göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırma 2018–2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’da bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 172 fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin 45’i birinci sınıf fen bilgisi öğretmen adayı, 39’u ikinci sınıf fen bilgisi öğretmen adayı, 46’sı üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayı ve 42’si dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaydır.

Veri Toplama Araçları

Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik okuryazarlığını incelemek amacıyla Gürbüz, Derman ve Çakmak (2013) tarafından geliştirilen “Biyoçeşitlilik Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları genel literatür taraması yapılarak ve çevre eğitimi ders kitaplarında yer alan biyoçeşitlilik konularında çeşitli maddeler seçilerek oluşturulmuştur. Ölçeğin alt faktörleri; biyoçeşitlilik tehdit unsurları, biyoçeşitliliğin kavramı ve biyoçeşitlilik önemidir. Toplamda 25 adet madde belirlenen form, üçlü Likert tipi ölçek şeklinde uygulanmıştır. Bu ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekte yer alan maddeler; 3=Katılıyorum, 2=Kararsızım ve 1=Katılmıyorum şeklinde puanlanmıştır. Öğretmen adaylarının ölçeğin genelinden aldığı en yüksek puan 75, ölçekten aldıkları en düşük puan ise 58’dir. Gürbüz, Derman ve Çakmak (2013) çalışmalarında ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısını 0,85 olarak hesaplamış ve ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada ise Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı 0,58 olarak hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada veriler Google anket yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 17 paket programından yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, ölçeğin alt boyutları ve ölçe-

ğin toplam puanı için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Varyansların homojenliği için de Levene testlerine bakılmıştır. Levene testi sonuçlarından Biyoçeşitlilik Tehdit Unsurları alt boyutunun ($p=.004$, $p<.05$), Biyoçeşitlilik Önemi alt boyutunun ($p=.000$, $p<.05$) ve ölçeğin genelinin ($p=.006$, $p<.05$) varyanslarının homojenliği reddedilmiştir. Biyoçeşitliliğin Kavramı alt boyutunun ($p=.784$, $p>.05$) ise varyans homojenliği kabul edilmiştir. Biyoçeşitlilik okuryazarlığı ölçeğinin sınıflar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi sonuçlarına bakılmıştır. Sonuçlar doğrultusunda hangi sınıflar arasında fark olduğunu gözlemlemek amacıyla Games-Howell testi sonuçları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemini test edebilmek amacıyla yapılan istatistiksel işlemlerden elde edilen bulgulara ve ilgili tablolara yer verilmiştir.

Tablo 1’de ölçeğin tanımlayıcı özelliklerine yer verilmiştir. Buna göre ölçeğin geneli ve her bir boyutun ortalaması, standart sapması aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Biyoçeşitlilik Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin tanımlayıcı bilgiler

Sınıflar		Biyoçeşitlilik Tehdit Unsurları	Biyoçeşitliliğin Kavramı	Biyoçeşitlilik Önemi	TOPLAM
1	\bar{X}	30,33	21,40	16,96	68,69
	SS	2,276	2,005	1,242	4,072
2	\bar{X}	31,31	21,69	17,64	70,64
	SS	1,490	1,779	,628	2,661
3	\bar{X}	31,13	21,70	17,67	70,50
	SS	1,327	1,908	,598	2,639
4	\bar{X}	31,38	21,90	17,40	70,69
	SS	1,464	1,635	,857	3,008
Ölçeğin Geneli	\bar{X}	31,02	21,67	17,41	70,10
	SS	1,727	1,836	,917	3,250

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin genel ortalamasının 70,10 olduğu görülmektedir. İkinci sınıf öğretmen adaylarının (70,64), üçüncü sınıf öğretmen adaylarının (70,50) ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalaması (70,69) genel ortalamadan yüksek; birinci sınıf öğretmen adaylarının ortalamasının (68,69), ölçeğin genel ortalamasından düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 1'e göre Biyoçeşitlilik Tehdit Unsurlarının ve Biyoçeşitliliğin Kavramı alt boyutlarında en yüksek ortalamanın dördüncü sınıf öğretmen adaylarının, en düşük ortalamanın ise birinci sınıf öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Biyoçeşitlilik Önemi alt boyutunda ise en yüksek ortalamanın üçüncü sınıf öğretmen adaylarında, en düşük ortalamanın ise birinci sınıf öğretmen adaylarında olduğu görülmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile biyoçeşitlilik okuryazarlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde belirlenen probleme yönelik ölçeğin geneline ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Biyoçeşitlilik Okuryazarlığı Ölçeğinin Geneline İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbetlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	123,021	3	41,007	4,093	.008
Gruplar İçi	1683,095	168	10,018		
Toplam	1806,116	171			

Tablo 2 incelendiğinde ANOVA testi sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile biyoçeşitlilik okuryazarlıkları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F(3,168) = 4,093, p < .05$).

Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile ölçeğin biyoçeşitlilik tehdit unsurları alt boyutu arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde belirlenen probleme yönelik biyoçeşitlilik tehdit unsurları alt boyutuna ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Biyoçeşitlilik Tehdit Unsurları Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbetlik Derecesi	Kereler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	30,477	3	10,159	3,560	.016
Gruplar İçi	479,430	168	2,854		
Toplam	509,907	171			

Tablo 3 incelendiğinde ANOVA testi sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile ölçeğin biyoçeşitlilik tehdit unsurları alt bo-

yutu arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($F(3,168) = 3,560$, $p < .05$)

Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile ölçeğin biyoçeşitliliğin kavramı alt boyutu arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde belirlenen probleme yönelik biyoçeşitliliğin kavramı alt boyutuna ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Biyoçeşitliliğin Kavramı Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbetlik Derecesi	Kereler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	5,645	3	1,882	,554	.646
Gruplar İçi	570,466	168	3,396		
Toplam	576,110	171			

Tablo 4 incelendiğinde ANOVA testi sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile ölçeğin biyoçeşitlilik kavramı alt boyutu arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ($F(3,168) = ,554$, $p > .05$)

Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile ölçeğin biyoçeşitlilik önemi alt boyutu arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde belirlenen probleme yönelik biyoçeşitlilik önemi alt boyutuna ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Biyoçeşitlilik Önemi Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kereler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	14,579	3	4,860	6,323	.000
Gruplar İçi	129,113	168	0,769		
Toplam	143,692	171			

Tablo 5 incelendiğinde ANOVA testi sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile ölçeğin biyoçeşitlilik önemi alt boyutu arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ($F(3,168) = 6,323$, $p < .05$)

Biyoçeşitlilik Okuryazarlığı Ölçeği Anova Testi sonuçları incelendiğinde Biyoçeşitlilik Tehdit Unsurları alt boyutunda, Biyoçeşitlilik Önemi alt boyutunda ve ölçeğin genelinde alınan puanlar incelendiğinde sınıflar arasında anlamlı bir

fark olduğu görülmektedir. Levene testi sonuçlarına göre varyansların homojenliği reddedildiğinden Games-Howell testi uygulanmıştır.

Tablo 6. Biyoçeşitlilik Okuryazarlığı Ölçeğine İlişkin Games-Howell Testi Sonuçları

	(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalama Fark (I-J)	P
ÖLÇEĞİN GENELİ	1	2	-1,952*	,049
		3	-1,811	,066
		4	-2,002	,050
	2	1	1,952*	,049
		3	,141	,995
		4	-,049	1,000
	3	1	1,811	,066
		2	-,141	,995
		4	-,190	,989
	4	1	2,002	,050
		2	,049	1,000
		3	,190	,989
BİYOÇEŞİTLİK ÖNEMİ	1	2	-,685*	,009
		3	-,718*	,005
		4	-,449	,207
	2	1	,685*	,009
		3	-,033	,995
		4	,236	,490
	3	1	,718*	,005
		2	,033	,995
		4	,269	,335
	4	1	,449	,207
		2	-,236	,490
		3	-,269	,335

Tablo 6’da ölçeğin geneli incelendiğinde birinci sınıf ve ikinci sınıf öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik okuryazarlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Birinci sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının puanların ortalaması, ikinci sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının puanların ortalamasından daha düşüktür (Tablo 1).

Ölçeğin biyoçeşitlik önemi alt boyutu incelendiğinde birinci sınıf fen bilgisi öğretmen adayları ile ikinci ve üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının okuryazarlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Birinci sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının puanların ortalaması, ikinci ve üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının puanların ortalamalarından daha küçüktür (Tablo 1).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik okuryazarlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olan “Biyçeşitlilik Okuryazarlığı Ölçeği” İstanbul’da bir devlet üniversitesi fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan 172 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile biyoçeşitlilik okuryazarlıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ikinci sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik okuryazarlıkları birinci sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının aldıkları puanlardan yüksektir. Ölçeğin “biyoçeşitlik önemi” alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci ve üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoçeşitlik önemi alt boyutunda okuryazarlıkları birinci sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarından daha yüksektir.

Araştırmanın bu sonucu Özbaş (2016) ve Çabuk ve Karacaoğlu (2003) taraflarından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar sınıf düzeylerinin artması ile biyoçeşitlilik okuryazarlığının arttığını belirtmektedir. Bu araştırmadan farklı olarak Akkaya ve diğerleri (2019); Turan ve Yangın, 2014; Bilir ve Özbaş (2017) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin sınıf düzeylerinin biyoçeşitlilik okuryazarlıklarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Araştırmada ikinci sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının puanların, birinci sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının puanlardan daha yüksek olmasının nedeninin, fen bilgisi öğretmen adaylarının ikinci sınıfta biyoloji ve biyoloji laboratuvarı dersi almalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde paydaşların biyoçeşitliliğe yönelik bilgi düzeyleri ve davranış eğilimlerine yönelik birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Çevresel bilgi, davranış, tutum, görüş ile sosyoekonomik düzey arasındaki etkileşimi inceleyen ve etkileşimin etkilerini ortaya koyan birçok çalışma bulun-

maktadır (Wikstrom, 2016; Sim, 2015; Ateş, 2010). Bununla birlikte öğrencilerin biyoçeşitlilik okuryazarlıklarının geliştirilmesinde okul dışı eğitim etkili bir yol olabilir. Nitekim, White ve diğerleri (2018), okulda çevre eğitimi projesinde kuş besleme ve izlemeye aktif katılımın, çocukların farkındalıklarını arttırmış, çevresel bilgilerini ve hayvanlara karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini göstermiştir. Kellert'e (2002) göre çocukların doğrudan dolaylı ve sembolik bir doğal sistem ve süreç deneyimi yaşamaları, doğaya karşı olumlu tutum geliştirmesi için bir başlangıç noktası oluşturacağını belirtmiştir (Lundegård ve Wickman 2007). Ancak öğretmenler genellikle dış mekânı bir öğretim ortamı olarak kullanmak konusunda oldukça isteksizlerdir (Brewer, 2002; Howitt, 2007).

Tutumlar öğrenilebilir ve değişebilir olduğundan biyoçeşitlilik eğitimi biyoçeşitliliğe karşı olumlu tutum geliştirmenin bir yoludur. Çevresel tutumlar ile eğitim arasında anlamlı bir ilişki olduğu gösterilmiştir (Nisiforou ve Charalambides, 2012). İlkokul düzeyinde biyoçeşitlilik bilincini arttırmak önemlidir. Çünkü çocuklar farkındalık gelişimi için uygun bir yaş aralığındadır (Fletcher, 2000). Biyoçeşitlilik eğitimi, ilkokul öğrencilerinin biyoçeşitliliğe yönelik tutumlarını ve davranışlarını keşfetmeleri için fırsatlar sunmaktadır. Böylece hem çevresel sorunların nedenlerini ve sonuçlarını derinlemesine anlayabilmekte hem de biyoçeşitliliğin korunmasında sorumlu olduğunu kabul etmektedir (Gayford, 2002). Zarrintaj ve diğerleri (2013), yaptıkları çalışmada bilgi ile olumlu tutum arasında bir ilişki olduğunu göstermiş ve biyoçeşitlilik bilgisinin okullarda yer almasını önermiştir. Çevre eğitiminde çevre korumasına yönelik tutumların değerlendirilmesine ilişkin araştırmalar bilgi ve tutumlar arasındaki ilişkiyi ölçmüş ve tutumların yüksek miktarda bilgiye dayandığını göstermiştir. Bilgi arttığında, belirli bir konu için olumlu tutum da artmıştır (Ulbrich, 2010). Öte yandan farkındalık ve tutum arasındaki yüksek ilişki yaş ve eğitim gibi bazı demografik değişkenlerle de ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Fletcher ve diğerleri, 2011). Bilgi ve tutumlar birbirleriyle bağlantılıdır, tutumlar da davranışla bağlantılıdır. Bireyler bir konu hakkında bilgi düzeyleri arttıkça, o konuya karşı olumlu tutumlar geliştirmektedir. Bu da bireylerin daha sorumlu davranmak için daha fazla motive olmalarını sağlar (Palmerg, 2012).

Literatür incelendiğinde paydaşların biyolojik çeşitliliğe/çevreye yönelik bilgi düzeyleri ve/veya davranış eğilimlerine yönelik birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Çevresel bilgi, davranış, tutum, görüş ile sosyoekonomik düzey arasındaki etkileşimi inceleyen ve etkileşimin etkilerini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Wikstrom, 2016; Sim, 2015; Ateş, 2010). Bireylerin, biyoçeşitliliği koruma duyarlılıklarının artırılması gerekmektedir (Yörek, 2009).

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak şu öneriler de bulunulabilir: Araştırmada birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarının biyoçeşitlilik okuryazarlıkları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca ikinci ve üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının, biyoçeşitlilik önemi alt boyutunda okuryazarlıkları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin ikinci sınıfta biyoloji, biyoloji laboratuvarı derslerini; üçüncü sınıfta çevre bilimi ve okul dışı öğrenme derslerini almış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Fakat bu derslere ek olarak fen bilgisi öğrencilerine biyoçeşitlilik ile ilgili ayrı bir ders verilmesi de yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle fen bilgisi öğretmenliği yeni programında biyoçeşitlilik dersinin seçmeli olarak verilmesi önerilmektedir. Bu sayede geleceğin öğretmenleri biyoçeşitlilik okuryazarlığı bilinciyle meslek hayatına atılacaktır.

Bu çalışma fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri ve biyoçeşitlilik okuryazarlığı ölçeği ile sınırlıdır. Farklı branşlardaki öğretmen adayları ile benzer çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akkaya, M. M. ve Benzer, S. (2019). Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik konusuna ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. Edit. Harun ŞAHİN, Burcu AVCI AKBAY Eğitim bilimlerinde akademik çalışmalar içinde.
- Ateş, M. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin biyolojik çeşitliliğe yönelik bilgi, değer ve davranış düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Barker, S. ve Elliot, P. (2000). Planning a skills-based resource for biodiversity education. *Journal of Biological Education*, 34(3), 123–27.
- Barker, S., Slingsby, D. ve Tilling, S. (2002). Teaching biology outside the classroom. Is it heading for extinction? Field Studies Council Occasional Publication 72. Shrewsbury: FSC.
- Barton, J. O. ve Pretty, J. (2010). What is the Best Dose of Nature and Green Exercise for Improving Mental Health? A Multi-Study Analysis. *Environ. Sci. Technol.* 2010, 44, 3947–3955.
- Bilgel Aşıcı, T. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Biyoçeşitlilik Bilgileri Üzerinde Etkili Olan Faktörler. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Bilir, A ve Özbaş, S. (2017). Lise Öğrencilerinin Küresel ve Yerel Biyolojik Çeşitlilik Kaybına Yönelik Problem Algısı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Mart 2017 21(1), 97-108
- Blanco, V., Brown, C., Holzhauser, S., Vulturius, G. ve Rounsevell, M. D. (2017). The importance of socio-ecological system dynamics in understanding adaptation to global change in the forestry sector. *J. Environ. Manage.* 196, 36–47.
- Brewer, C. (2002). Conservation education partnerships in schoolyard laboratories: A call back to action, *Conservation Biology*, 16(3), 577–79.
- Brooks, T. M., Mittermeier, R. A., da Fonseca, G. A., Gerlach, J., Hoffmann, M., Lamoreux, J. F., ... ve Rodrigues, A. S. (2006). Global biodiversity conservation priorities. *science*, 313(5783), 58-61.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Pegem Atf İndeksi*, 1-360.
- CBD. (2015). “Brazil – Country Profile”, UN Convention on Biological Diversity, www.cbd.int/countries/profile/default.shtml?country=br – facts.
- Chapin, F. S., Zavaleta, E. S. ve Eviner, V. T. (2000). Review article Consequences of changing biodiversity. *Nature*. 405(6783):234-42 DOI: 10.1038/35012241
- Coetzer, A. I. (2005). Important aspects of biodiversity conservation and sustainable development for Environmental Education programmes. *Africa Education Review*, 2(2), 307-317.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36, 1-2, 189-198.
- Çakır, H. (2019). Ortaokul öğrencilerinin biyolojik çeşitlilik konusunda bilgi düzeylerini arttırmak için otantik öğrenme temelli materyal tasarımı ve değerlendirilmesi.
- Çelik, İ. (2010). Biyoçeşitlilik ne kadar değerli. *Bilim ve Teknik Yayınları, Ankara*, 10-20.
- Dikmenli, M. (2010). Biology Student Teachers’ Conceptual Frameworks Regarding Biodiversity. *Education 130*, 479–489.
- Dillion, J. ve Scott, W. (2006). Perspectives on environmental education-related research in science education. *International Journal of Science Education*, 24 (11), 1111-1254
- Eriksson, L. ve Klapwijk, M. J. (2019). Attitudes towards biodiversity conservation and carbon substitution in forestry: a study of stakeholders in Sweden. *Forestry* 92, 219–229, doi:10.1093/forestry/cpz003
- Fletcher, B. (2000). Characterizing effective environmental education and its impact on pre-service students’ environmental attitudes. *Journal of Elementary Science Education*, 12(1), 33-39.

- Fletcher., R. J., Robertson, B. A., Evans, J., Doran, P. J., Janaki, R. R., Alavalapati, J. R. R. ve Schemske, D.W. (2011). Biodiversity conservation in the era of biofuels: risks and opportunities. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 9(3), 161-168.
- Gayford, C. (2000). Biodiversity Education: A teacher's perspective, *Environmental Education Research*, 6(4), 347-361, DOI: 10.1080/713664696
- Gayford, C. (2002). Controversial environmental issues: A case study for the Professional development of science teachers. *International Journal of Science Education* 24(11), 1191–200.
- Gürbüz, H., Derman, M. ve Çakmak, M. (2013). Biyoçeşitlilik Okuryazarlığı Ölçeği: Geliştirme, Geçerlilik ve Güvenilirliği. *Electronic Journal of Education Sciences*, 2(3).
- Gürbüz, H., Çakmak, M. ve Derman, M. (2013). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumları. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 6(1): 144-149.
- Hooper, D. U., Chapin, F. S., Ewel, J. J., Hector, A., Inchausti, P., Lavorel, S., ... ve Schmid, B. (2005). Effects of biodiversity on ecosystem functioning: a consensus of current knowledge. *Ecological monographs*, 75(1), 3-35.
- Howitt, C. (2007). Pre-service elementary teachers' perceptions of factors in an holistic methods course influencing their confidence in teaching science. *Research in Science Education* 37(1), 41–58.
- Käpylä, M. ve Wahlström, R. (2000). An environmental education program for teacher trainers in Finland. *The Journal of Environmental Education*, 31(2), 31–7.
- Kellert, S. R. (2002). Experiencing Nature: Affective, Cognitive, and Evaluative Development in Children. In *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*; Kahn, P.H., Kellert, S.R., Eds.; The MIT Press: London, UK
- Kurumlu, M. S., Atik, A. D. ve Erkoç, F. (2010). Biyoçeşitliliğin önemi ve koruma stratejileri üzerine biyoloji öğretmenlerinin yeterliklerinin araştırılması. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(2), 75-82.
- Lieber, J., M. Hanson, J. Marci, P. J. Beckman, S. L. Odom, S. R. Sandall, I. S. Schwartz, E. Horn, ve R. Wolery. (2000). Key influences on the initiation and implementation of inclusive preschool programs. *Exceptional Children* 67(1), 83–98.
- Lindemann-Matthies, P. (2002). The Influence of an Educational Program on Children's Perception of Biodiversity. *The Journal of Environmental Education*, 33(2), 22–31.
- Lindemann-Matthies, P., Xenia, C.C., Köhler, J.K. (2009). The integration of biodiversity education in the initial education of primary school teachers: four comparative case studies from Europe. *Journal Environmental Education Research*. 15(1), 17-37
- Lundegård, I. ve Wickman, P. O. (2007). Conflicts of interest: An indispensable element of education for sustainable development. *Environmental Education Research* 13(1), 1–15.

- Navarro-Perez, M. ve Tiddball, K.G. (2012). Challenges of Biodiversity Education: A Review of Education Strategies for Biodiversity Education. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 2(1), 13-29.
- Nisiforou, A. ve Charalambides, G. (2012). Assessing Undergraduate University Students' Level of Knowledge, Attitudes and Behaviour Towards Biodiversity: A Case Study in Cyprus. *International Journal of Science Education*, 34(7), 1027-1051.
- Ojala, M. (2007). Confronting macro social worries: Worry about environmental problems and proactive coping among a group of young volunteers. *Futures*, 39, 729-745.
- Özbaş, S. (2016). Lise Öğrencilerinin Biyolojik Çeşitlilik İle İlgili Bilgileri ve Davranış Eğilimleri, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2), 793-808.
- Palmberg, I. (2012). Artkunskap och intresse för arter hos blivande lärare för grundskolan [Student Teachers' Knowledge of and Interest in Species]. *Nordic Studies in Science Education*, 8(3), 244-257.
- Palmberg, I.; Berg, I.; Jeronen, E.; Kärkkäinen, S.; Norrgård-Sillanpää, P.; Persson, C.; Vilkonis, R.; Yli-Panula, E. Nordic (2015). Baltic Student Teachers' Identification of and Interest in Plant and Animal Species: The Importance of Species Identification and Biodiversity for Sustainable Development. *Journal of Science Teacher Education*, 26(6), 549-571.
- Plevyak, L. H., Bendixen-Noe, M., Henderson, J., Roth, R. E. ve Wilke, R. (2001). Level of teacher preparation and implementation of EE: Mandated and non-mandated EE teacher preparation states. *The Journal of Environmental Education*, 32(2), 28-36.
- Powers, A. (2004). Teacher preparation for environmental education: faculty perspectives on the infusion of environmental education into pre-service methods courses. *The Journal of Environmental Education*, 35(3): 3-11.
- Sala, O. E., Stuart Chapin, F. S., Armesto, J. J., Berlow, E., Bloomfield, J... (2000). Global Biodiversity Scenarios for the Year 2100. *SCIENCE*, 287. 1770- 1774.
- Siegel. M. (2006). High school students' decision making about sustainability. *Environmental Education Research*, 12(2), 201-215.
- Sim, G. (2015). Learning about biodiversity: investigating children's learning at a museum, environment centre and a live animal show. PhD thesis, UCL Institute of Education.
- Smith, P., House J. I., Bustamante, M., Sobocká, J., Harper, R., Pan, G. et al. (2016). Global change pressures on soils from land use and management. *Global Change Biology* 22(3), 1008-1028. <https://doi.org/10.1111/gcb.13068>.
- Swift Anne-Marie, M. J., Noelle Izac, A. ve Van Noordwijk, M. (2004). Biodiversity and ecosystem services in agricultural landscapes- Are we asking the right questions? *Agriculture Ecosystems & Environment*. 104(1):113-134. DOI: 10.1016/j.agee.2004.01.013

- Tıraş, H. (2012). Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre: Teorik Bir İnceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 57-73.
- Topçu, F. H. (2012). Biyolojik çeşitlilik sözleşmesi: müzakereden uygulamaya. *Marmara Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 57-97.
- Turan, İ. ve Yangın, S. (2014). Farklı Programlarda Okuyan Öğretmen Adaylarının “Biyolojik Çeşitlilik Kavramına Yönelik Alternatif Anlayışları ve Olası Nedenleri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 84-103.
- Ulbrich, K., Settele, J. ve Faye F. Benedict, F.F. (Ed.) (2010). Development – Reflection On School-Research Cooperation. *Pensoft Publishers Geo Milev Str.* 13a, Sofia 1111, Bulgaria. ISBN: 978-954-642-537-9
- UNEP/CBD/COP. (2006). Global initiative on communication, education and public awareness. Conference of the Parties to the Convention on Biological Diversity, eighth meeting Curitiba, Brazil (20–31 March 2006). <http://69.90.183.227/doc/meetings/cop/cop-08/official/cop-08-14-en.doc>.
- Uyanık, M., Kara, M. Ş. ve Gürbüz, B. (2012). Sürdürülebilir Kalkınmada Biyoçeşitliliğin Önemi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 5(2), 125-127.
- Van Petegem, P., A. Blicke, I. Imbrecht, ve T. Van Hout. (2005). Implementing environmental education in pre-service teacher training. *Environmental Education Research* 11(2), 161–71.
- Van Weelie, D. & Wals, A.E.J. (2002). Making biodiversity meaningful through environmental education. *International Journal of Science Education*, 24(11), 1143-1156.
- Venustea, N., Oliviera, H. ve Valensa N. (2017). Knowledge, Attitudes and Awareness of Pre-Service Teachers on Biodiversity Conservation in Rwanda. *12(4)*, 643-652.
- World Commission on Environment and Development (WCED) (1987). *Our Common Future*; Oxford University Press: Oxford, UK, 1987; Available online: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- White, R. L., Eberstein, K. ve Scott, D. M. (2018). Birds in the Playground: Evaluating the Effectiveness of an Urban Environmental Education Project in Enhancing School Children’s Awareness, Knowledge and Attitudes towards Local Wildlife. *PLoS one*, 13(3).
- Wikstrom, K. R. (2016). Biological diversity in the biology classroom: teachers’ approaches, attitudes, and knowledge.
- Yli-Panula, E., Jeronen, E., Lemmetty, P. ve Anna Pauna, A. (2018). Teaching Methods in Biology Promoting Biodiversity Education. *Sustainability*, 10(10), 3812; doi:10.3390/su10103812

- Yörek, N. (2009). The Only Good Snake Is A Dead Snake: Secondary School Students' Attitudes Toward Snakes. *Biotechnology & Biotechnological Equipment*, 23(2), 31-35.
- Zarrintaj Aminrad, Sharifah Zarina Binti Sayed Zakariya, Abdul Samad Hadi & Mahyar Sakari. (2013). Relationship between awareness, knowledge and attitudes towards environmental education among secondary school students in Malaysia. *World Applied Science Journal*, 22 (9), 1326-1333. DOI: 10.5829/idosi.wasj. 2013.22. 09.275

5. SINIF KESİRLER SADELEŞTİRME-GENİŞLETME İŞLEMLERİ İLE İLGİLİ BİR MATERYAL ÖRNEĞİ

Şeyda Nur Koç¹

Hülya Kadioğlu²

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Kesirler konusu öğrencilerin ilk olarak 5. Sınıfta karşılaştığı soyut konulardan biridir. Kesirler ilköğretim matematiğinin en soyut konusudur (Booker, 1996). Bu soyut konu materyal kullanılarak öğrenci zihninde somutlaştırılıp anlaşılır hâle getirilmesi gerekir. Skemp (1987) çocukların somut nesnelere etkileşimlerinin soyut anlamalarını desteklediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda amacımız, oluşturduğumuz materyalimiz ile matematik öğretmenlerine yardımcı olmak ve öğrencilerde etkili öğrenme sağlamaktır.

Yöntem: Bu çalışmada yalnızca son test uygulamalı ön-deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 5. Sınıf öğrencilerden oluşan 1 kontrol sınıfı ve 1 deney sınıfı oluşturmaktadır. Öğrencilerin önbilgi olarak birbirlerine denk olup olmadığını kontrolü için öğrencilerin en son yapılan matematik sınav sonuçları baz alınmıştır. Yapmış olduğumuz materyalin faydasını ölçmek adına kontrol ve deney grubuna son test uygulanarak analiz edilmiştir.

Bulgular: İki gruba da uygulanan son matematik sınavı p değerinin (sig) 0.000 olması grupların anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda grupların son test p değerinin (sig) 0,008 olması ($p<0,05$) son test lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Grupların son test p değerinin (sig) 0,008 olması ($p<0,05$) son test lehine anlamlı bir farklılık olduğunu görülmesi tasarlanan materyalin amacına ulaştırmıştır. Dolayısıyla öğrenci başarısına olumlu yönde etkisi olmuştur. Bu sonuçlara göre çalışmamız farklı çalışma grupları ile çalışma derinleştirilebilir, nicel yöntemle geniş evren-örneklem ile araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Sözcükler: Matematik Eğitimi, Kesirler, Öğretmen Adaylar

¹ Öğretmen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, seydanurkoc74@gmail.com

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, kadiogluhulya@gmail.com

Giriş

5. sınıf matematik müfredatında yer alan kesirler konusu çocuklar için zor ve karmaşık bir konudur (Olkun ve Toluk, 2007). Bu konudaki araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin kesir işlemlerinde zorlanma nedenlerinden birisi kesirlerin anlamları yerine kesir konusu ile ilgili formülleri ve algoritmayı ezberlemeleri bir diğeri de kesirlerin pay ve paydalarını farklı iki tam sayı olarak algılamalarıdır (Şiap ve Duru, 2004). Kesirlerin öğrenilmesindeki bu zorluklardan dolayı matematik derslerindeki öğretimi oldukça önemlidir (Alacaci, 2009). Bahsetmiş olduğumuz bu zorlukların üstesinden gelebilmek için kesirlerin öğretilmesinde öncelikle öğrencilere parça-bütün ilişkisi anlatılmalı (Van de Walle, Karp ve Bay Williams, 2014) ve öğrencilerde kesir kavramıyla ilgili alt yapı oluşturulmalıdır.

Kesirler konusunun öğreniminin zor olmasının bir diğeri sebebi ise kesir kavramının soyut bir kavram olmasıdır. Booker, kesirlerin ilköğretim matematiğinin en soyut konusu olduğunu bildirmiştir (Booker, 1996). Bunun için kesirler konusunun somut materyallerle desteklenmesi bir çözüm olarak sunulabilir. Aynı zamanda ilköğretim matematik dersi öğretim programında matematik araçlarının kullanılmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır (MEB, 2009). Benzer şekilde, matematik öğretiminde materyal kullanımı üzerine yapılan çalışmalar da yine materyal kullanımının öğrencilerin matematik başarısını arttırdığını işaret etmektedir (Altun, 2006; İnan, 2006; Özdoğan, 2005; Tatar ve Dikici, 2008).

Diğeri yandan günümüzde öğrenciler hayatlarının her alanında teknoloji ile bire bir ilişki içindedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerini daha verimli icra etmeleri için teknoloji becerilerini geliştirmeleri artık kaçınılmaz bir durumdur. Teknolojinin gelişmesiyle de eğitim öğretim programlarının içinde yer alması doğru orantılı bir şekilde arttığından (MEB, 2005), görsel özellikteki teknolojiler eğitimde önemli yer tutmaktadır. Bu anlamda MEB'in en büyük adımı, 2012 yılında pilot uygulamasına başlanan FATİH projesidir. Bu proje ile MEB'e bağlı okullarda akıllı tahta uygulamasına geçilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin en çok zorlandıkları kesirler konusuna yönelik, akıllı tahtaya uyumlu materyal tasarımının okullarda öğretime yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın uygulama kısmında kullanılan materyal, akıllı tahtaya uyumlu ILLUSTRATOR programı kullanılarak oluşturulmuştur. Bu anlamda tasarladığımız materyal, 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan "Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm" hedeflerine ulaşmak için uygun bir araç olabilir (MEB, 2019).

TÜBİTAK tarafından desteklenen bu çalışmamızda 5. sınıf matematik müfredatında yer alan kesirler konusuyla ilgili sadeleştirme, genişletme, denklik ve toplama, çıkarma işlemlerinde daha iyi anlaşılması adına ILLUSTRATOR programı kullanılarak tasarlanan bir öğretim materyali kullanılmıştır. Öğrenciler dokunarak öğrenmenin yanı sıra ILLUSTRATOR programı ile tasarladığımız öğretim materyalimizin bir modeline EBA platformundan da ulaşım sağlayabilirler.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışmada yalnızca son test uygulamalı ön-deneysel desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ortaokulun 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma, 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Güz Döneminde bir kontrol ve bir deney grubunda uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin önbilgi olarak birbirlerine denk olup olmadığının kontrolü için öğrencilerin en son yapılan matematik sınav sonuçları baz alınmıştır. Daha sonra araştırmada deney grubuna, 5.Sınıf Güz dönemi “Sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur” kazanımı, tasarladığımız materyal yardımıyla anlatılmıştır. Ayrıca ILLUSTRATOR programıyla oluşturduğumuz görsellerle de anlatım somut hâle getirilmesi amaçlanmıştır. Belirlenen kazanım kontrol grubunda geleneksel anlatım biçimiyle ve materyal yardımı almadan anlatılmıştır. Üç haftalık uygulama sonrasında her iki gruba da bir son test uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerine materyalin etkilerine yönelik tutum testi uygulanmıştır. Öğrenci tutum testinde bulunan ifadeler şu şekildedir; “Bu materyal kesirlerde sadeleştirme ve genişletme konusunu daha iyi anlamamda yardımcı oldu.”, “Materyal ilgimi çekti.”, “Materyal ile öğrendiğim / tekrar ettiğim bir konuyu daha iyi öğrenmemde / pekiştirmemde yardımcı oldu.”, “Materyal matematiğe olan ilgimi arttırdı.”, “Bu tarz bir materyal daha önce kullanmadım.”, “Bu tarz bir materyal daha sonra kullanmak isterim.”, “Materyal sayesinde kesirler konusu daha eğlenceli hâle geldi.”, “ILLUSTRATOR hakkında önceden bir şey duymadım.”, “Akıllı tahtaya uyumlu ILLUSTRATOR ile oluşturulmuş materyal

ilgimi çekti.”, “ILLUSTRATOR programı ile oluşturulmuş materyale EBA’ dan ulaşım sağlayacağım.” şeklindeki ifadeler öğrenciler; “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç katılmıyorum” cevaplarından birini vermiştir. Çalışmanın nitel veri kısmı, açık uçlu sorulardan oluşan öğrenci görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Açık uçlu sorular ise “Kesirlerde sadeleştirme ve genişletme işlemleri sırasında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?”, “Bu materyalin size faydalı olduğunu düşündüğünüz yönleri nelerdir?”, “Materyalin en beğendiğiniz kısmı nelerdir?”, “Materyalde zorlandığınız/anlamadığınız yerler var ise neresidir?” şeklinde sorular sorularak derinlemesine inceleme yapılmıştır.

Veri Analizi

Veri aracı araştırmacı tarafından dağıtılmıştır, yanıtlanması aşamasını biz-zat yürütmüştür. Veriler içerik analizine tabi tutularak yorumlanıp değerlendirilmiştir. Sorulara göre alınan cevaplar tablolştırılmış ve kullanılan kavramların frekans tabloları çıkarılıp yorumlanmıştır.

Bulgular

Uygulamadan önce her iki sınıfın önceki matematik sınav ortalamaları tespit edilmiştir. Daha sonra Kontrol grubu somut materyal ile anlatılmazken deney grubu hazırlanmış olduğumuz somut materyal ile anlatım yapılmıştır. Her iki sınıfa da son test uygulanmış ve analiz edilmiştir. Tablo 1’de son test sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 1. Tests of Between-Subjects Effects Dependent Variable: sontest

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^b
Corrected Model	159,005 ^a	2	79,503	47,992	,000	,627	95,985	1,000
Intercept	36,056	1	36,056	21,765	,000	,276	21,765	,996
Son matematik sınavı	121,717	1	121,717	73,475	,000	,563	73,475	1,000
Deney ve kontrol grubu	12,548	1	12,548	7,575	,008	,117	7,575	,772
Error	94,425	57	1,657					
Total	2102,690	60						
Corrected Total	253,430	59						

a. R Squared = ,627 (Adjusted R Squared = ,614)

b. Computed using alpha = ,05

Öğrencilerin son matematik sınavı ve son test sonuçlarının karşılaştırılması için **Tests of Between-Subjects Effects** testi kullanılmıştır. Bunun sonucunda son matematik sınavı p-değerinin (sig) 0.000 olması grupların anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda grupların son test p-değerinin (sig) 0,008 olması ($p < 0,05$) son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile tasarlanan materyalin öğrenci başarısına olumlu yönde etkisi olmuştur.

Öğrencilerin somut materyali ile ilgili görüşlerini elde etmek için Tutum ölçeği uygulanmıştır. Bunun sonucunda elde edilen nicel bulgular tablolar şeklinde öğrenci sayıları ve yüzdelik frekans dağılımları oluşturularak açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. “Bu materyal kesirlerde sadeleştirme ve genişletme konusunu daha iyi anlamamda yardımcı oldu.” Sorusuna İlişkin Bulgular

	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	3	%10
Katılmıyorum	7	%23,3
Fikrim Yok	4	%13,3
Katılıyorum	5	%16,6
Kesinlikle Katılıyorum	11	%36,6
Toplam Kişi Sayısı	30	

Tablo 1’e göre; öğrencilerin çoğunluğunun “Kesinlikle Katılıyorum” cevabı ve en az “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabı verdiği görülmektedir.

Tablo 2. “Materyal ilgimi çekti.” Sorusuna İlişkin Bulgular

	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	4	%13,3
Katılmıyorum	4	%13,3
Fikrim Yok	8	%26,6
Katılıyorum	6	%20
Kesinlikle Katılıyorum	8	%26,6
Toplam Kişi Sayısı	30	

Tablo 2’ye göre; öğrencilerin “Kesinlikle Katılıyorum” ile “Katılmıyorum” cevaplarının ve “Fikrim Yok” ile “Kesinlikle Katılıyorum” cevaplarının eşit olduğunu görmekteyiz.

Tablo 3. “Materyalle öğrendiğim/tekrar ettiğim bu konuyu daha iyi öğrenmeme/pekiştirmeme yardımcı oldu.” Sorusuna İlişkin Bulgular

	<i>F</i>	%
Kesinlikle Katılmıyorum	4	%13,3
Katılmıyorum	1	%3,3
Fikrim Yok	11	%36,6
Katılıyorum	5	%16,6
Kesinlikle Katılıyorum	9	%30
Toplam Kişi Sayısı	30	

Tablo 3’e göre; bu soruya verilen cevaplara baktığımızda “Fikrim Yok” cevabının verenlerin en fazla olduğunu görüyoruz. En az ise “Katılmıyorum” cevabının verildiğini söyleyebiliriz.

Tablo 4. “Materyal matematiğe olan ilgimi arttırdı.” Sorusuna İlişkin Bulgular

	<i>F</i>	%
Kesinlikle Katılmıyorum	0	%0
Katılmıyorum	3	%10
Fikrim Yok	6	%20
Katılıyorum	12	%40
Kesinlikle Katılıyorum	9	%30
Toplam Kişi Sayısı	30	

Tablo 4’e göre; öğrencilerin en fazla cevabı “Katılıyorum” daha sonra “Kesinlikle Katılıyorum” ifadesi olmuştur. En az orana sahip olan “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabının ise hiç işaretlenmediğini görmekteyiz.

Tablo 5. “Bu tarz bir materyali daha önce kullanmadım.” Sorusuna İlişkin Bulgular

	<i>F</i>	%
Kesinlikle Katılmıyorum	3	%10
Katılmıyorum	2	%6,6
Fikrim Yok	9	%30
Katılıyorum	7	%23,3
Kesinlikle Katılıyorum	9	%30
Toplam Kişi Sayısı	30	

Tablo 5’e göre; verilen cevaplara bakıldığında öğrenciler tarafından en fazla “Katılıyorum” en az “Katılmıyorum” cevapları verilmiştir. Bu duruma baktığımızda yapılan etkinliğin somut materyal yoluyla yapılmış olması öğrencilerin farklı deneyimler elde edildiğini gösteriyor.

Tablo 6. “Bu tarz bir materyali daha sonra kullanmak isterim.” Sorusuna İlişkin Bulgular

	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	3	%10
Katılmıyorum	6	%18,75
Fikrim Yok	4	%13,3
Katılıyorum	9	%30
Kesinlikle Katılıyorum	8	%26,6
Toplam Kişi Sayısı	30	

Tablo 6’ya göre; öğrencilerin çoğunluğunun “Katılıyorum” cevabı ve en az “Kesinlikle Katılmıyorum” cevabı verdiği görülmektedir. Bu durumda yapmış olduğum materyalin öğrencilerin daha sonra da kullanmak istedikleri görülmektedir.

Tablo 7. “Materyal sayesinde kesirler konusu daha eğlenceli hâle geldi.” Sorusuna İlişkin Bulgular

	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	5	%16,6
Katılmıyorum	4	%13,3
Fikrim Yok	7	%23,3
Katılıyorum	6	%20
Kesinlikle Katılıyorum	8	%26,6
Toplam Kişi Sayısı	30	

Tablo 7’ye göre; öğrencilerin en fazla “Kesinlikle Katılıyorum” en az da “Katılmıyorum” cevaplarını verdiğini görüyoruz. Bununla birlikte “Katılıyorum” cevabının da çok fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 8. “İllustrator programı hakkında önceden bir şey duymadım” Sorusuna İlişkin Bulgular

	F	%
Kesinlikle Katılmıyorum	6	%20
Katılmıyorum	6	%20
Fikrim Yok	4	%13,3
Katılıyorum	6	%20
Kesinlikle Katılıyorum	8	%26,6
Toplam Kişi Sayısı	30	

Tablo 8'e göre; bu soruya verilen cevaplara baktığımızda "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum" ve "Katılıyorum" cevabını veren öğrenci sayılarının eşit olduğunu görüyoruz. Bununla birlikte "Kesinlikle Katılıyorum" cevabının en fazla olduğunu görüyoruz.

Tablo 9. "Akıllı tahtaya uyumlu ILLUSTRATOR programı ile oluşturulmuş materyal ilgimi çekti." Sorusuna İlişkin Bulgular

	<i>F</i>	%
Kesinlikle Katılmıyorum	2	6,6
Katılmıyorum	4	%13,3
Fikrim Yok	6	%20
Katılıyorum	10	%33,3
Kesinlikle Katılıyorum	8	%26,6
Toplam Kişi Sayısı	30	

Tablo 9'e göre; öğrencilerin en fazla cevabı "Katılıyorum" daha sonra "Kesinlikle Katılıyorum" ifadesi olmuştur. Bu durum öğrencilerin, yapmış olduğumuz materyalin bilgisayar ortamındaki görsellerine yaklaşımının pozitif olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 10. "ILLUSTRATOR programı ile oluşturulmuş materyale EBA'dan ulaşım sağlayacağım." Sorusuna İlişkin Bulgular

	<i>F</i>	%
Kesinlikle Katılmıyorum	6	%20
Katılmıyorum	5	%16,6
Fikrim Yok	4	%13,3
Katılıyorum	7	%23,3
Kesinlikle Katılıyorum	8	%26,6
Toplam Kişi Sayısı	30	

Tablo 10'a göre; verilen cevaplara bakıldığında öğrenciler tarafından en fazla "Kesinlikle Katılıyorum" en az "Fikrim Yok" cevapları verilmiştir.

Anketin ikinci bölümünde öğrencilerin uygulamaya dair fikirlerini derinlemesine belirlemek için açık uçlu sorular sorulmuştur. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar açıklanmıştır.

Soru 1: “Kesirlerde sadeleştirme ve Genişletme işlemleri sırasında karşılaştığımız zorluklar nelerdir?” sorusuna verilen cevapları şu şekildedir;

Ö1: Kesirlerde sadeleştirme yaparken ortak katı bulamıyorum.

Ö2: Sadece genişletme işlemi yapamıyorum.

Ö3: Genellikle sadeleştirme işleminde. Çok zor bir konu.

Ö4: Karşılaştırma işlemleri yapmakta zorlanıyorum.

Ö5: Denk kesirleri bulamıyorum.

Ö6: Kesir problemlerini anlamıyorum.

Ö7: Vardır. Kesirlerin hepsini anlamıyorum.

Uygulanan 30 öğrenciden 1. Soruya yalnızca 12 kişi cevap vermiş, 5 kişi “Yok” cevabını vermiş, 2 kişi ise “Var cevabını vererek nedenini belirtmiştir. 11 kişi boş bırakarak yanıt vermemişlerdir.

Soru 2: “Bu materyalin size faydalı olduğunu düşündüğünüz yönleri nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir;

Ö1: Şekiller birbirine takılıp çıkartılıyor bu yüzden kolaydır. İşlem yaparken kesirleri üzerinde gösteriyorum sonra da topluyorum. Aynı zamanda denk olan kesirleri bulmada çok faydalıdır.

Ö2: Materyalin malzemesi çok hafiftir. Ağır olmasını hiç istemem.

Ö3: Materyalin şekli kullanışlı ve faydalıdır. Aynı zamanda çemberleri sıramızda da inceledik pizza dilimlerine benziyor.

Ö4: Şekillerin yuvarlak olması daha anlaşılır yapmış.

Ö5: Sıkıcı değildir, derste öğrenirken çok eğlendik. Keşke hep böyle şekillerle öğresek.

Ö6: Materyal daha büyük olmasını isterdim. Faydalı değildir.

Ö7: Çok eğlenceliydi sırayla hepimiz üzerinde işlem yaptık. Pizzaya benzediği için çok beğendik.

Ö8: Normalde hiç anlamlandıramadığım bir konuyu öğretmesi.

Ö9: Materyalimiz bizde kalmadığı için faydalı değildir bizim materyalimiz olmalı.

Bu soruda uygulanan 30 öğrenciden yalnızca 17 kişi cevap vermiştir. Verilen cevaplardan 4 kişi “Çok faydalı” diye belirtmiştir. Bununla birlikte 3 öğrenci “Faydalı bulmuyorum”, 1 öğrenci ise “Sevmedim” cevabını vermiştir.

Soru 3: “Materyalin en beğendiğiniz kısmı nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir;

Ö1: Materyalin malzemesini çok beğendim çünkü çok hafif.

Ö2: Materyalin büyük olmaması kolayca işlem yapılabilmesini çok beğendim.

Ö3: Değişik bir materyal daha önce hiç rastlamamıştım.

Ö4: Bu materyali ilk gördüğümde ağır zannetmişim. Ama ağır değil çok hafifmiş. Öğretmenimiz bize verdiği inceleme yaptık.

Ö5: Materyalin şeklini hiç beğenmedim.

Ö6: Materyal cama benziyordu o yüzden beğendiğim bir yönü yok.

Ö7: Her şeyini çok beğendim.

Ö8: Öğretmenimiz ve materyali çok seviyorum.

Ö9: Materyali kullanırken hiç zorlanmadım ama anlamadığım yerler var.

Ö10: Materyali hep kullanmak istiyorum çünkü kesirler konusunu çok seviyorum.

Ö11: Materyali çok beğendim. Öğretmenimiz tahtaya kolayca yapıştırdı.

Bu soruda uygulanan 30 öğrenciden 22 tane öğrenci cevap vermiştir. Verilen cevaplardan 12 tanesi yukarıda belirtilmiştir. Bununla birlikte 2 öğrenci “Yok” veya 2 öğrenci “Beğenmedim” 1 öğrenci ise “Hiç beğenmedim” yanıtını vermiştir.

Soru 4: “Materyalde zorlandığımız / anlayamadığımız kısım varsa ne-residir?” sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir;

Ö1: Zorlandığım bir kısmı yok çünkü çok güzel.

Ö2: Çok güzel.

Ö3: Anlamadığım çok yönü var. Tahtada nasıl durduğunu anlamadım.

Ö4: Kesirleri anlamıyorum materyal ile ilgili değil.

Ö5: Her yerinde zorlandım.

Ö6: Hiç Yoktur.

Ö7: Materyali anlamadım çünkü çok az bizde kaldı.

Bu soru 30 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan öğrencilerden yarısından cevap alınamamıştır. Alınan cevapların 9 tanesi yukarıda belirtilmiştir. Geriye kalan 6 öğrencimiz “Yoktur” yanıtını vermişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan anket sonuçlarına baktığımızda öğrencilerin en çok “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevaplarının alınması yapmış olduğumuz etkinliğin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığını göstermektedir. Dönem boyunca öğretmenlerin düz anlatım tekniğinden sıkılan öğrenciler bu etkinliğe oldukça ilgi duymuştur. Bu materyalin uygulanması sonucunda öğrenciler eğlenerek öğrendikleri için matematiğe olan ilgileri de artmıştır.

Sınıf içi öğretim tekniklerini çeşitlendirmenin derste anlatılanların kalıcılığını sağladığını ve özellikle dersi daha işlevsel hâle getirdiğini görmekteyiz. Sadece matematik dersi için değil, diğer bütün dersler için de öğretmenlerin düz anlatım tekniğinin dışına çıkması gerektiğini söyleyebiliriz. Anketlerde öğrenciler daha önce duymadıkları ILLUSTRATOR programını tekrar görmek istediklerini belirttiklerini göz önünde bulundurduğumuzda soyut olan kesirler konusunu somut materyallerle zenginleştirerek dersin işlenmesi sonucunda belki de sınıftaki tüm öğrencileri kazanabileceğimizi düşünmekteyiz. Bu sonuçlar bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bozkurt Akalın (2010) tarafından yapılan araştırmada, ülkemizde uygulanan yeni matematik öğretim programı ile derslerde materyal kullanım daha da önem kazandığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde 2010 yılında yapılan tez çalışmasında da görüldüğü üzere öğretim yöntemlerinin alt başlıkları içerisinde en fazla matematiksel modeller ve öğretim materyalleri kullanılmıştır (Yücedağ, 2010).

Aksoy (2003) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenler teknoloji ile haşır neşir olmuş bir öğrenci grubu ile karşı karşıya geleceğinden dolayı teknoloji becerilerini geliştirmedikçe öğretme konusunda zorluk çekmesi kaçınılmaz bir durum olur. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğrenciler okul dışındaki çoğu vakitlerini harcadığı teknolojilerin derste kullanılmasını ilgi çekici bulmuş ve bu şekilde işlenen ders öğrenciyi derste tutmuştur. Teknolojinin gelişmesiyle de eğitim öğretim programlarının içinde yer al-

ması doğru orantılı bir şekilde arttığından (MEB, 2005), görsel özellikteki teknolojiler eğitimde önemli yer tuttuğunu görmekteyiz.

Nitel ölçme araçlarından elde ettiğimiz verileri değerlendirecek olursak, katılımcıların çoğu, verilen eğitimin verimli geçtiğini düşündüklerini ve ders dışında da bu materyali kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Genel olarak elde edilen bulgular incelendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin materyalimizden etkilendikleri, denk kesirlerin anlaşılması ve sadeleştirme-genişletme işlemlerini yapılabilmesinde destek sağladığı, zorluklar yaşasalar da genel olarak ders esnasında eğlendiklerini ve verimli olduğunu aynı zamanda ileride EBA'dan ulaşım sağlamak istediklerini ifade etmeleri projenin istenen sonuçlara ulaştığını göstermiştir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre öneriler şu şekilde sıralanabilir. Matematik programı içerisindeki materyal sayısı artırılabilir, öğretmenlerin katı materyal yapımının artırılması için öğretmenler arası materyal yarışmaları yapılabilir ve bu şekilde öğretmenlerin materyal kullanıma teşvik edilebilir. Ayrıca EBA'da hem öğretmenlerin hem öğrencilerin erişimine sunularak daha fazla katı materyal yer alması sağlanabilir.

Çalışmamız farklı çalışma grupları ile derinleştirilebilir, nicel yöntemle geniş evren-örneklem ile araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(4), 4-23.
- Alacaci, C. (2009). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanlışları. E. Bingölbalı ve M. F. Özmantar (Ed.), *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar Ve Çözüm Önerileri* (1. Baskı).
- Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 409 - 427.
- Baki, A. (2003). Matematikçiler Bülteni. *Tr. Net, Say, 2*.
- Booker, G. (1996). Constructing mathematical conventions formed by the abstraction and generalisation of earlier ideas: The development of initial fraction ideas. In L. Steff, P. Cobb & P. Nesher (Eds.), *Theories of mathematics learning*, Hillsdale, (pp. 381-395). NJ; Earlbaum.

- Bozkurt, A. ve Polat, M. (2011). Sayma pullarıyla modellemenin tam sayılar konusunu öğrenmeye etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 787 -801.
- Bozkurt, A. ve Akalın, S. (2010). Matematik öğretiminde materyal geliştirmenin ve kullanımının yeri, önemi ve bu konuda öğretmenin rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 47-56.
- Dere, D. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Kesirleri Anlama Becerilerinin İncelenmesi* (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- İnan, C. (2006). Matematik öğretiminde materyal geliştirme ve kullanma. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 47-56.
- MEB, (2005). Ortaöğretim Matematik (9-12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2017). <http://orgm.meb.gov.tr/www/1-ozel-egitim-materyal-ve-etkinlik-yarismasi-katalogu-yayimlandi/icerik/822>
- MEB, (2019). 2023 Eğitim Vizyonu, Erişim Adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- MEB, (2009). İlköğretim matematik dersi (6–8 sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Olkun, S. ve Toluk U. Z. (2007). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi. Ankara: Maya Akademi.
- Özdemir, İ. E. Y. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretiminde materyal kullanımına ilişkin bilişsel becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35).
- Soylu, Y. ve Soylu, C. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki öğrenme güçlükleri: Kesirlerde sıralama, toplama, çıkarma, 130 çarpma ve kesirlerle ilgili problemler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 101-117.
- Şiap, İ. ve Duru, A. (2004). Kesirlerde geometriksel modelleri kullanabilme becerisi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 89-96.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. W. (2014). İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim (7. Baskı). (Çev. S. Durmuş) Ankara: Nobel Yayınları.
- Yücedağ, T. (2010). *2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye'de yapılan çalışmalarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

EVLİ BİREYLERDE EVLİLİK DOYUMU VE ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİDE YILMAZLIĞIN ARACI ROLÜ

Tuğba Turgut¹

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Bu araştırmanın amacı evli bireylerde evlilik doyumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide yılmazlığın aracı rolünün yapısal eşitlik modeli çerçevesinde incelenmesidir. Evlilik doyumu, yılmazlık ve öznel iyi oluşun çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi de amaçlanmıştır.

Yöntem: Araştırmanın evrenini Eskişehir’de yaşayan evli bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 151’i (%68) kadın, 71’i (%32) erkek olmak üzere toplam 222 evli birey oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, evlilik doyumu ölçeği, öznel iyi oluş ölçeği ve yetişkin yılmazlık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarını test etmek üzere verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi, ANOVA (tek yönlü varyans analizi), Pearson momentler çarpımı korelasyonu ve yol analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Yapılan analizler sonucunda evlilik doyumu, yılmazlık ve öznel iyi oluşun çeşitli demografik özellikler bakımından farklılaştığı bulgulanmıştır. Kurulan yapısal eşitlik modelinde evli bireylerde evlilik doyumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide yılmazlığın kısmi aracı rolünün olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Bu sonuç; evlilik doyumu yüksek olan evli bireylerin hayatta karşılaştıkları sorunlara karşı başa çıkma düzeylerinin yani yılmazlık becerilerinin yüksek olduğuna, evlilik doyumu ve yılmazlık becerileri yüksek olan evli bireylerin de öznel iyi oluşlarının yüksek olacağına işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Evlilik Doymu, Öznel İyi Oluş, Yılmazlık, Yapısal Eşitlik Modeli

¹ Arş. Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, tturgut@fsm.edu.tr

Giriş

İnsanlık tarihi var olduğundan beri tüm dünyada evlilik ve evlilik yoluyla kurulan evrensel bir kurum olan aile karşımıza çıkmakta, gerek toplumsal gerek psikolojik gerek sosyal açıdan olsun incelenmesi gereken önemli kavramlar olarak görülmektedir. Aile; toplumun en önemli yapı taşlarından olan, içinde bulunan bireylerin kan bağı, evlilik veya evlat edinme yoluyla biyolojik ya da psikolojik açıdan birbirlerine bağlı olduğu, ortak yaşamı, paylaşmayı ve sorumluluk almayı içeren bir kurumdur (Gladding, 2017; Lamanna ve Riedmann, 2006; Özabacı ve Erkan, 2014).

Evlilik; iki bireyin benliklerini ve yaşamlarını birleştirmek, neslin devamını sağlamak amacıyla gerçekleştirdikleri, farklı kültürel yapılarda değişik özellikler içerse de tüm dünyada resmî olarak kabul edilmiş birliktelik ve kendine özgü psikolojik ve sosyal sınırları olan evrensel bir kurumdur (Akpınar, 2016; Çelik ve Tümkaya, 2012; Özer ve Güngör, 2012; Tarhan, 2006). Evlilik bireylerin genel sağlık durumlarının iyileşmesini, neslin devam etmesini, cinsel hayatın sağlıklı ve belirli sınırlar içerisinde düzenlenmesini, yaşamdan ve birliktelikten doyum alınmasını, cinsiyet rollerinin ve sorumlulukların gerçekleştirilmesini, duygusal yakınlık ve sosyal desteğin oluşmasını sağlamaktadır (Canel, 2007; Çağ ve Yıldırım, 2013; Özgüven, 2001; Tezer, 1996).

Çiftlerin ilişkilerinde uyumlu, mutlu, olumlu iletişime sahip olması ve ilişkiden karşılıklı doyum alması evliliğin kaliteli olduğuna işaret etmektedir. Evlilik kalitesi denildiğinde evlilik uyumu ve evlilik doyumunu gibi kavramlar karşımıza çıkmaktadır. Evlilik uyumu, farklı kişilik özelliklerine sahip olan çiftlerin hayat koşulları karşısında gerçekleşen olaylarda ortak noktayı bulmaları, çıkan tartışmaları uzlaşma dâhilinde çözüme kavuşturmaları, olumlu iletişim ve etkileşimle hayattan memnun ve mutlu olmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Erbek, Beştepe, Akar, Eradaamlar ve Alpkan, 2005; Koydemir, Selşik ve Tezer, 2005; Spanier, 1976). Evlilik doyumunu, ilişki içerisinde olan eşlerin birbirlerine sevgi, saygı göstermesi, cinsel tatmin yaşaması, olumlu iletişime sahip olması ve karar verme sürecinde birlikte hareket etmesi gibi ikili ilişkilerinin bütününde hissettikleri öznel mutluluk ve iyi oluş durumudur (Eskin, 2012; Güven ve Sevim, 2007; Haylı, Durmuş ve Kış, 2017). Aile içerisinde sorumluluğun paylaşılması, alınan kararlarda her iki bireyin fikirlerine önem verilmesi, psikolojik açıdan iyi olma, çatışma ve problemlerin az yaşanması, eşler arası sevgi ve saygının yeterli düzeyde olması, iletişim ve etkileşimin kaliteli olması, maddi durum, ilişkiye yönelik inanç ve düşünceler, özgürlüğün sınırlı olması, cinsel ilişkinin işlevsel-

liği, fiziksel açıdan sağlıklı olunması, duygusal açıdan memnun ve hoşnut olunması, meslekte ve işten doyum alınması evlilik doyumunu etkileyen faktörlerdendir (Akın ve Çelik, 2015; Canel, 2007; Çelik, 2006; Mussatayeva, 2018).

Literatürde yurt içi ve yurt dışında evlilik doyumunu ile boyun eğici davranışlar ve algılanan evlilik problemlerinin çözümü (Hünler ve Gençöz, 2003), ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve algılanan problem çözme becerileri (Güven ve Sevim, 2007), mizaç ve karakter özellikleri (Kansız ve Arkar, 2011), iş doyumunu (Tezer, 1992), nörotisizm ve evlilik etkileşimi (Karney ve Bradbury, 1997), bağlanma biçimleri ve evliliğe dair inançlar (Sığırcı, 2010), romantik kıskançlık, bağlanma stilleri, benlik saygısı ve kişilik özellikleri (Çapkın, 2012), iletişim ve cinsel tatmin (Litzinger ve Gordon, 2005), yüklemeler, iletişim çatışmaları ve cinsiyet rolü (Curun, 2014), engelli çocuğa sahip ebeveynlerin aile işlevselliği (Deniz ve Göller, 2017), anne oğul bağlanması ve gelin kayınvalide ilişkisi (Aydın ve Canel, 2017), kişiler arası ilişki tarzı ve evlilikte öz yeterlik algısı (Kasapoğlu, Kutlu ve Durmuş, 2017), sürekli kaygı ve kişiler arası olumsuzluk (Caughlin, Huston ve Houts, 2000), dindarlık ve evlilikte sorun çözme (Balcı Arvas ve Hökelekli, 2017), bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve psikolojik iyi oluş (Özen Rıza, 2016), emeklilik dönemi doyumunu, yaşam doyumunu ve sosyal destek (Bozoğlan, 2015), mesleki tükenmişlik (Koçak ve Çelik, 2009), yetişkin bağıllığı ve duygusal kontrol (Feeney, 1999) gibi çeşitli değişkenler arasında çalışmalar yer almaktadır.

Evlilik doyumunda yer alan ikili ilişkinin tüm yönlerinde hissedilen öznel mutluluk (Erbek vd., 2005) ve iyi oluş hâlinin sürekli devam ediyor olması (Akın ve Çelik, 2015) gibi durumların bireylerin öznel iyi oluşlarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Öznel iyi oluş; olumlu duyguların hayat içerisinde daha fazla deneyimlenmesini, olumsuz duyguların düşük düzeyde deneyimlenmesini, yaşamın farklı alanlarında doyuma sahip olunmasını ve bireylerin kendi yaşamlarına ilişkin bilişsel ya da duygusal boyutta değerlendirme yapmalarını ve çeşitli yargılarda bulunmalarını içeren bir kavramdır (Diener, 2000; Ryff, 1989; Eryılmaz, 2009). Mutluluk, neşe, coşku, gurur gibi olumlu duyguların yüksek düzeyde bireyin hayatında yer alması; üzüntü, korku, kaygı, stres gibi olumsuz duyguların düşük düzeyde yer alması ve iş, aile, evlilik, okul gibi hayatın farklı alanlarında bireyin yaşamdan doyum alması, kendini mutlu ve huzurlu hissetmesi öznel iyi oluşunun yüksek olduğuna işaret etmektedir (Dost, 2010; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010; Gündoğdu ve Yavuzer, 2012; İlhan ve Özbay, 2010; Osmanoğlu ve Kaya, 2013).

Dışadönüklük, açıklık, nevroitiklik gibi kişilik özellikleri, yaşanılan toplum kültürü ve sahip olunan kültürel değerler, eğitim düzeyi, gelir durumu, statü, inanılan din ve sahip olunan ahlaki değerler bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini etkileyen faktörler arasındadır (Doğan, 2013; Eryılmaz ve Ercan, 2011; Saygın, 2008). Kuramsal çerçeve perspektifinde öznel iyi oluş incelendiğinde Uyum Kuramı bireylerin yaşamda karşılaştıkları olaylara olumlu veya olumsuz tepkiler verebileceklerini mutluluk ve mutsuzluğa kısa sürede uyum sağladıkları için hayatlarında sorun oluşturmayacağını, Sabit Nokta Kuramı bireylerin hayatlarında mutlulukların kararlılık gösterdiğini, Erek Kuramı bireylerin ihtiyaçlarını karşıladıklarında ve amaçlarına ulaştıklarında mutlu olduğunu, Aşağıdan Yukarıya Mutluluk Kuramı bireylerin hayatlarında küçük küçük deneyimledikleri durumların onların mutluluğunu oluşturduğunu, Yukarıdan Aşağıya Mutluluk Kuramı öznel iyi oluşun kişilik özelliği olarak bireylerde bulunduğunu ve yaşamlarını değerlendirmelerinde etkili olduğunu belirtmektedir (Diener, 1984; Eryılmaz, 2009; Osmanoğlu ve Kaya, 2013; Şahin, 2011).

Literatürde yurt içi ve yurt dışında öznel iyi oluş ile kişiler arası ilişkiler tarzları (Doğan ve Sapmaz, 2012), sosyal destek ve benlik saygısı (Saygın, 2008), öz saygı ve iyimserlik eğilimi (Eryılmaz ve Atak, 2011), karar verme stilleri (Dilmaç ve Bozgeyikli), kişilik ve kültür (Diener, Oishi ve Lucas, 2003), özerklik desteği ve temel psikolojik ihtiyaçların doyumu (Cihangir Çankaya, 2016), sigara içme davranışının psikososyal belirleyicileri, sigara içme ve yaşam doyumu (Atak, 2011), sosyal problem çözme (Yiğit, 2013), algılanan sosyal destek ve kendini açma (Şahin, 2011), duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz yeterlik ve başa çıkma davranışları (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012), anne baba tutumları, öz saygı ve sosyal destek (Türkmen, 2012), facebook arkadaş sayısı ve kendini sunma (Kim ve Lee, 2011), algılanan kontrol (Eryılmaz ve Ercan, 2010) gibi değişkenler arasında çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Evlilik ilişkisinde çıkan sorunlara ve olumsuz hayat koşullarına yönelik bireylerin ortak noktayı bularak başa çıkmaya çalışması (Akın ve Çelik, 2015), hayatta olumsuz duygulardan ziyade olumlu duyguları daha fazla deneyimleyen bireylerin öznel iyi oluşa sahip olmasının (Dost, 2010; Eryılmaz, 2009) bireylerin yılmazlıklarıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Yılmazlık; yaşamda karşılaşılan birtakım çevresel, psikolojik sorunlara karşı bireylerin mücadele etme ve başa çıkma gücü, olaylar karşısında pes etmeden kendini hızlı bir şekilde toparlayarak yeni durumlara uyum sağlama ve yeniden güçlenme olarak tanımlanmaktadır (Börekçi ve Gerçek, 2017; Çakar, Karataş ve Çakır, 2014; Çelik, 2013). Yılmazlık içerisinde stresli olaylara karşılık bireylerin bu durumun üste-

sinden gelmeye ve eski duruma geri dönebilmek için dengeye kavuşmaya çalışma becerisi, yaşamda ilerleyen süreçlerde tekrar karşılaşılan stresli durumlarda sağlıklı başa çıkmayı sürdürme yeteneği yer almaktadır (Reich, Zautra ve Hall, 2010). Yılmazlığın doğuştan kalıtımla getirilen bir özellik olabileceği gibi sonradan çevresel faktörler aracılığıyla edinilen bir özellik olabileceği de düşünülmektedir (Karabulut ve Balcı, 2017; Ünüvar, 2012).

Yılmazlık ile ilgili faktörler risk faktörleri ve koruyucu faktörlerdir. Risk faktörleri yaşamda doğuştan gelen veya sonradan oluşan bireylerde problem ve zorluk oluşturan, olumsuz duygulanımların yaşanmasına sebep olan ve bu durumlarla başa çıkmayı gerektiren durumlardır. Risk faktörleri; erken doğum, psikopatoloji, istismar, ihmal, ebeveynlerin boşanması, hastalık, olumsuz yaşam durumları, yakınların kaybı, toplumsal şiddet, savaş, afetler, bağımlılık, başarısızlıklar, ekonomik durum ve travmalar şeklinde ifade edilmektedir. Koruyucu faktörler ise yaşamda karşılaşılan problemler ve zorlu durumları atlattırma ve sağlıklı bir şekilde başa çıkarak hayata uyum sağlamayı kolaylaştıran faktörlerdir. Koruyucu faktörler; özerklik, öz saygı, problem çözme becerisi, sosyal destek, iyimser bakış açısı, manevi değerler, inanç, sosyal problem çözme becerisi, çevresel olumlu destek, olumlu ebeveyn ilişkileri, öz yeterlik şeklinde ifade edilmektedir (Erdem, 2017; Kadı, 2016; Shikholeslami, 2016; Turan, 2017). Yılmaz bireylerin özellikleri; sıkıntılı ve zor durumlara karşı sağlığını ve enerjisini koruyabilme, olumsuzluklardan sonra kolay bir şekilde toparlanarak normal hayata geri dönme, kendi gücüne inanma, başarmaktan mutluluk duyma, farklı durumları denemeyi isteme, yeni yaşam durumlarına adapte olabilme, insanlarla olumlu ilişkiler kurabilme, kaygı ve engellenme durumlarına karşı baş edebilme, dışsal yüklemelerden ziyade içsel yüklemelere odaklanma, travmatik durumları soğukkanlılıkla karşılayabilme, yaşamın anlamının farkında olma şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Kadı, 2016; Karabulut ve Balcı, 2017; Tosun, 2014; Ünüvar, 2012).

Literatürde yurt içi ve yurt dışında yılmazlık ile duygusal dışa vurum (Çelik, 2013), denetim odağı (Ünüvar, 2012), sosyal destek, depresyon ve yaşam doyumu (Şahin-Baltacı ve Karataş, 2015), alçakgönüllülük (Shikholeslami, 2016), evli bireylerin sahip oldukları değerler ve çatışma çözme (Tosun, 2014), yaşamda anlam (Demirbaş, 2010), kayıp ve travma (Bonanno, 2004), yaşam doyumu ve anne baba tutumları (Arıdağ ve Seydoğulları, 2018), risk ve toparlanma (Werner, 1993), iyilik hâli (Gürkan, 2014) gibi değişkenler arasında çalışmalar yer almaktadır.

Tüm dünyada evrensel olarak ailenin oluşması için bir basamak olan evlilik ile ilgili Türk literatüründe son yıllarda çalışmalar artmış olmakla birlikte evliliği farklı açılardan inceleyen çalışmaların az olduğu görülmektedir. Literatürde evli bireylerde evlilik doyumu, yılmazlık ve öznel iyi oluşun bir arada incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Evli bireylerin evlilik doyumları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide yılmazlığın işlevinin yeni bir model üzerinden ortaya konulmasının bu alandaki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada evli bireylerde evlilik doyumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide yılmazlığın aracı rolünün yapısal eşitlik modeli çerçevesinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca evlilik doyumu, yılmazlık ve öznel iyi oluşun çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi de amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu araştırma evli bireylerde evlilik doyumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide yılmazlığın aracı rolünü incelemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi, birbirini etkileyip etkilemediğini ve değişkenlerin birlikte değişimini, derecesini belirleyen modeldir (Creswell, 2017). Bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkileri ve kurulan modelin doğruluğunu tespit etmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi; gözlenen, gizil ve çoklu değişkenler arasındaki ilişkileri barındıran modelleri test etmek amacıyla kullanılan çok değişkenli istatistiksel işlemleri içeren bir yöntemdir (Kline, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Eskişehir ilinde yaşayan evli bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenden uygun örnekleme yöntemiyle seçilen Eskişehir’de yaşayan, farklı meslek gruplarına ve yaşam stillerine sahip 230 birey oluşturmaktadır. Değerlendirme sonucunda eksik ve hatalı olduğu tespit edilen 8 veri seti araştırma dışında tutularak toplamda 222 veri üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Örnekleme oluşturan bireylerin 151’i (%68) kadın, 71’i (%32) erkektir ve yaş ortalaması 43,64 olarak bulunmuştur. 55 kişi (%24,8) üniversite öncesi (ilkokul-ortaokul-lise) eğitim düzeyine sahip 140 kişi (%63,1)

üniversite mezunu ve 27 kişi (%12,1) yüksek lisans-doktora ve üstü eğitim düzeyine sahiptir. Örneklemi oluşturan bireylerin 68'i (%30,6) 1-10 yıldır, 56'sı (%25,2) 10-20 yıldır, 69'u (%31,1) 20-30 yıldır, 22'si (%9,9) 30-40 yıldır ve 6'sı (%2,7) 40 ve üzeri yıldır evli olduğu görülmektedir. Örneklemi oluşturan bireylerin 130'u (%58,6) anlaşarak 46'sı (%20,7) arkadaşların tanışmasıyla, 45'i (%20,4) de ailenin tanışması, görücü usulüyle evlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada evli bireylerin kişisel bilgileri, sosyodemografik özellikleri ve evlilik durumlarını (kaç yıldır evli olduğu, nasıl evlendiği, kaç çocuğa sahip olduğu) incelemek için kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır. Evli bireylerin evlilik doyumlarını ölçmek için Evlilik Doyumu Ölçeği (Canel, 2007), öznel iyi oluşlarını incelemek için Öznel İyi Oluş Ölçeği (Tuzgöl Dost, 2005) ve yılmazlık düzeylerini incelemek için Yetişkin Yılmazlık Ölçeği (Çakar vd., 2014) kullanılmıştır.

Evlilik Doyumu Ölçeği (EDÖ). Evlilik Doyumu Ölçeği, evli bireylerin evlilik doyumlarını ölçmek amacıyla Canel (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 101 maddeden oluşmakta ve doğru-yanlış olmak üzere iki seçenek içermektedir. Ölçek puanlaması yapılırken çevrilmesi gereken tersten puanlanan maddeler yer almaktadır. Öleğkten alınan yüksek puan düşük evlilik doyumuna, alınan düşük puan ise yüksek evlilik doyumuna işaret etmektedir. Ölçek evlilik uyumu, öfke, eşin ailesiyle iletişim, ekonomik anlayış ve ebeveynlik anlayışı olmak üzere toplam 5 boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut olan evlilik uyumunun ilişki mutluluğu, çatışma ve yakınlık olmak üzere 3 tane alt ölçeği bulunmaktadır. İç tutarlık katsayısını belirten Cronbach Alfa değeri .97 olarak bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach Alfa değerleri sırasıyla evlilik uyumu .97, öfke .85, eşin ailesiyle iletişim .84, ekonomik anlayış .73 ve ebeveynlik anlayışı .86 olarak hesaplanmıştır.

Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖ). Öznel İyi Oluş Ölçeği, üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını incelemek amacıyla Tuzgöl Dost (2005) tarafından geliştirilmiştir. Öznel İyi Oluş Ölçeği toplam 46 maddeden oluşmakta "Tamamen Uygun", "Çoğunlukla Uygun", "Kısmen Uygun", "Biraz Uygun" ve "Hiç Uygun Değil" şeklinde ifadeleri içeren 5'li likert tipinde bir ölçektir. Öleğkte yaşam alanlarına ilişkin bireysel yargılar, olumlu ve olumsuz duygular yer almaktadır. Öleğkten en düşük 46, en yüksek 230 puan alınabilmektedir. Öleğkten alınan yüksek puan öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yetişkin bireyler için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Tülek (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yetişkin bireyler için ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur ve yetişkin bireyler için kullanılmasının uygun olduğu görülmüştür.

Yetişkin Yılmazlık Ölçeği. Yetişkin Yılmazlık Ölçeği, yetişkin bireylerin yılmazlık düzeylerini incelemek amacıyla Çakar vd. (2014) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek toplamda 25 maddeden oluşmakta ve “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde ifadeleri içeren 5’li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 125’tir. Ölçekten alınan yüksek puan yılmazlık düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçek öz yeterlilik, iç kontrol odağı, aile ve sosyal ağlar, azim, başa çıkma ve uyum olmak üzere toplam 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 23 paket programı ve Mplus 7.3 programı kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Değişkenlere ait betimsel istatistik, Bağımsız Gruplar t Testi, ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analizleri için SPSS programı kullanılmıştır. Kurulan yapısal eşitlik modelinin test edilmesi için Mplus 7.3 programı kullanılmıştır. Başlangıçta 230 kişiden toplanan verilerden değerlendirme sonucunda eksik ve hatalı olduğu tespit edilen 8 veri seti araştırma dışında tutularak toplamda 222 veri üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde mevcut araştırmanın amaçları doğrultusunda; ölçeklerden ve ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen toplam puanların betimsel istatistik sonuçları, eğitim düzeyi ve eşin eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılığın belirlenmesi için yapılan Bağımsız Gruplar t Testi, evlenme türü değişkenine göre gruplar arasında farklılığın belirlenmesi için yapılan ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi), değişkenler arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve evlilik doyumu ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide yılmazlığın aracı rolünü incelemek üzere gerçekleştirilen yol analizi sonuçları tablolar eşliğinde sunulmuştur.

Tablo 1. Evlilik Doyumu, Yılmazlık ve Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Değişkenler (N=222)	\bar{X}	SS	S_{h_g}	Min	Max
Evlilik Doyumu	17,21	18,29	1,22	0,00	91,00
Evlilik Uyumu	10,78	12,89	0,86	0,00	60,00
Öfke	0,99	1,86	0,12	0,00	10,00
Eşin Ailesiyle İletişim	3,00	3,09	0,20	0,00	11,00
Ekonomik Anlayış	0,79	1,31	0,08	0,00	5,00
Ebeveynlik Anlayışı	1,84	2,49	0,15	0,00	9,00
Yılmazlık	95,28	10,40	0,69	49,00	120,00
Öz Yeterlilik	40,72	5,18	0,34	16,00	50,00
İç Kontrol Odağı	9,19	1,81	0,12	4,00	14,00
Aile ve Sosyal Ağlar	16,68	2,31	0,15	5,00	20,00
Azim	14,59	3,09	0,20	6,00	20,00
Başa Çıkma ve Uyum	14,11	2,30	0,15	6,00	20,00
Öznel İyi Oluş	183,17	24,73	1,66	65,00	230,00

Tablo 1'de evlilik doyumu ölçeği alt boyutları, yılmazlık ölçeği alt boyutları ve öznel iyi oluş ölçeğine ilişkin betimsel değerlere yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere evli bireylerin evlilik doyumu puan ortalamaları (17,21), standart sapma değerleri (18,29); evlilik uyumu puan ortalamaları (10,78), standart sapma değerleri (12,89); öfke puan ortalamaları (0,99), standart sapma değerleri (1,86); eşin ailesiyle iletişim puan ortalamaları (3,00), standart sapma değerleri (3,09); ekonomik anlayış puan ortalamaları (0,79), standart sapma değerleri (1,31); ebeveynlik anlayışı puan ortalamaları (1,84), standart sapma değerleri (2,49); yılmazlık puan ortalamaları (95,28), standart sapma değerleri (10,40); öz yeterlilik puan ortalamaları (40,72), standart sapma değerleri (5,18); iç kontrol odağı puan ortalamaları (9,19), standart sapma değerleri (1,81); aile ve sosyal ağlar puan ortalamaları (16,68), standart sapma değerleri (2,31); azim puan ortalamaları (14,59), standart sapma değerleri (3,09); başa çıkma ve uyum puan ortalamaları (14,11), standart sapma değerleri (2,30); öznel iyi oluş puan ortalamaları (183,16), standart sapma değerleri (24,73) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2. Değişkenlerin Eğitim Düzeyi ve Eşin Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi ile Evlenme Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Yapılan One-Way ANOVA Analizi Sonuçları

Puanlar	Eğitim Düzeyi			Eşin Eğitim Düzeyi			Evlenme Türü		
	<i>t</i>	Sd	Anlam- lı fark	<i>t</i>	Sd	Anlamlı fark	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı fark
1.Evlilik Uyumu	,591	220	----	1,84	220	----	4,34	,014	1>3*
2.Öfke	,062	220	----	,30	220	----	1,52	,220	----
3.Eşin Ailesiyle İletişim	-,602	220	----	-,09	220	----	,009	,991	----
4.Ekonomik Anlayış	,047	220	----	-,49	220	----	,109	,897	----
5.Ebeveynlik Anlayışı	-1,07	220	----	,23	220	----	3,97	,020	----
6.Öz Yeterlilik	-3,20	220	2>1**	-1,87	220	----	1,13	,323	----
7.İç Kontrol Odağı	-2,90	220	2>1**	-1,00	220	----	,47	,621	----
8.Aile ve Sosyal Ağlar	-1,44	220	----	-1,99	220	2>1***	,73	,481	----
9.Azım	-5,53	220	2>1*	-3,20	220	2>1**	2,00	,138	----
10.Başa Çıkma ve Uyum	-1,70	220	----	-,60	220	----	,223	,800	----
11.Öznel İyi Oluş	-1,86	220	----	-2,03	220	2>1***	2,72	,068	----

* $p < ,001$ ** $p < ,01$ *** $p < ,05$

Evlilik doyumunu değişkeni alt boyutları, yılmazlık değişkeninin alt boyutları ile öznel iyi oluş değişkeninin puanlarının, gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere Bağımsız Gruplar t Testi ile One-Way Anova analizleri gerçekleştirilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere yılmazlık ölçeği alt boyutlarından öz yeterlilik alt boyutu ($t=-3,20$; $p < ,01$), iç kontrol odağı alt boyutu ($t=-2,90$; $p < ,01$) ve azım alt boyutu ($t=-5,53$; $p < ,001$) eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte ve anlamlı farklılık tüm alt boyutlarda üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip olan bireyler lehine gerçekleşmektedir.

Eşin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar t Testi sonucunda; Yılmazlık ölçeği alt boyutlarından aile ve sosyal ağlar alt boyutu ($t=-1,99$; $p < ,05$) ve azım alt

boyutu ($t=-3,20$; $p<,01$) eşin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte ve anlamlı farklılık tüm alt boyutlarda üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip eşleri olan bireyler lehine gerçekleşmektedir. Öznel iyi oluş değişkeni eşin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte, üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip eşleri olan bireyler üniversite öncesi eğitim düzeyine sahip eşleri olanlara göre anlamlı şekilde öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($t=-2,03$; $p<,05$).

Değişkenlerin evlenme türü değişkenine göre gruplar arasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan One Way Anova analizi sonucunda; evlilik doyumu ölçeğinin alt boyutu olan evlilik uyumu evlenme türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte ve anlaşarak evlenen bireylerin aile tanıştırmalarıyla evlenen bireylere göre daha yüksek düzeyde evlilik uyumuna sahip oldukları görülmektedir ($F=4,34$; $p<,001$).

Tablo 3. Evlilik Doymu, Yılmazlık ve Öznel İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1.Evlilik Uyumu	1										
2.Öfke	,62*	1									
3.Eşin Ailesiyle İletişim	,51*	,43*	1								
4.Ekonomik Anlayış	,51*	,38*	,33*	1							
5.Ebeveynlik Anlayışı	,65*	,39*	,42*	,26*	1						
6.Öz Yeterlilik	-,34*	-,29*	-,24*	-,25*	-,21*	1					
7.İç Kontrol Odağı	-,04	-,02	-,00	-,00	-,02	,21**	1				
8.Aile ve Sosyal Ağlar	-,26*	-,24*	-,21**	-,25*	-,12	,52*	-,03	1			
9.Azım	-,28*	-,25*	-,21**	-,19**	-,14**	,50*	,29*	,27*	1		
10.Başa Çıkma ve Uyum	-,15**	-,12	-,13	-,13**	-,09	,42*	-,09	,25*	,38*	1	
11.Öznel İyi Oluş	-,54*	-,41*	-,35*	-,35*	-,37*	,48*	,20**	,35*	,50*	,38*	1

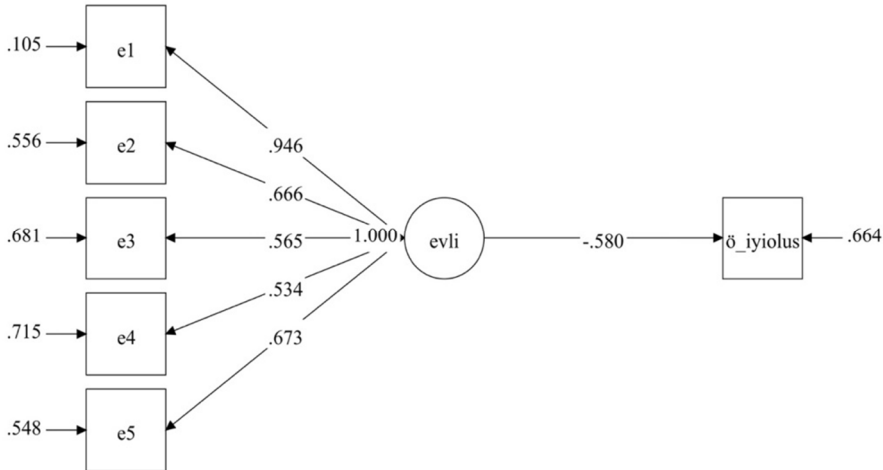
* $p<,001$ ** $p<,05$

Tablo 3'te görüldüğü üzere evlilik doyumu ölçeği alt boyutları (evlilik uyumu, öfke, eşin ailesiyle iletişim, ekonomik anlayış, ebeveynlik anlayışı) ile öznel iyi oluş arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($p<,001$). Negatif yönlü ilişki, evlilik doyumu ölçeğinden alınan yüksek puanın düşük evlilik doyumuna işaret etmesiyle alakalıdır. Yılmazlık ölçeği alt boyutları (öz yeterlilik, iç kontrol odağı, aile ve sosyal ağlar, azım, başa çıkma ve uyum) ve öznel iyi oluş ölçeği puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki

bulunmaktadır ($p < ,05$). Evlilik doyumu ölçeği alt boyutları (evlilik uyumu, öfke, eşin ailesiyle iletişim, ekonomik anlayış, ebeveynlik anlayışı) ile yılmazlık ölçeği alt boyutlarından öz yeterlilik ve azim arasında anlamlı ilişkilerin olduğu bulgulanmıştır ($p < ,05$). Evlilik doyumu ölçeği alt boyutlarından evlilik uyumu, öfke, eşin ailesiyle iletişim, ekonomik anlayış ile yılmazlık ölçeğinin alt boyutu olan aile ve sosyal ağlar arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < ,05$). Evlilik doyumu ölçeği alt boyutlarından evlilik uyumu ve ekonomik anlayış ile yılmazlık ölçeği alt boyutlarından başa çıkma ve uyum arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p < ,05$). Evlilik doyumu ölçeği alt boyutları (evlilik uyumu, öfke, eşin ailesiyle iletişim, ekonomik anlayış, ebeveynlik anlayışı) ile yılmazlık ölçeği alt boyutlarından iç kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > ,05$).

Evlilik Doyumu ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Yılmazlığın Aracı Rolüne İlişkin Modele Yönelik Bulgular

Evlilik doyumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide yılmazlığın aracı rolünü incelemeye yönelik olarak öncelikle; bağımsız değişken (evlilik doyumu) ile bağımlı değişken (öznel iyi oluş) arasındaki ilişkileri, dışsal değişkenin (evlilik doyumu), içsel değişkeni (öznel iyi oluş) yordama düzeyini belirlemeye yönelik istatistiksel analizler gerçekleştirilmiş ve Şekil 1’de oluşturulan yordama modeli sunulmuştur.

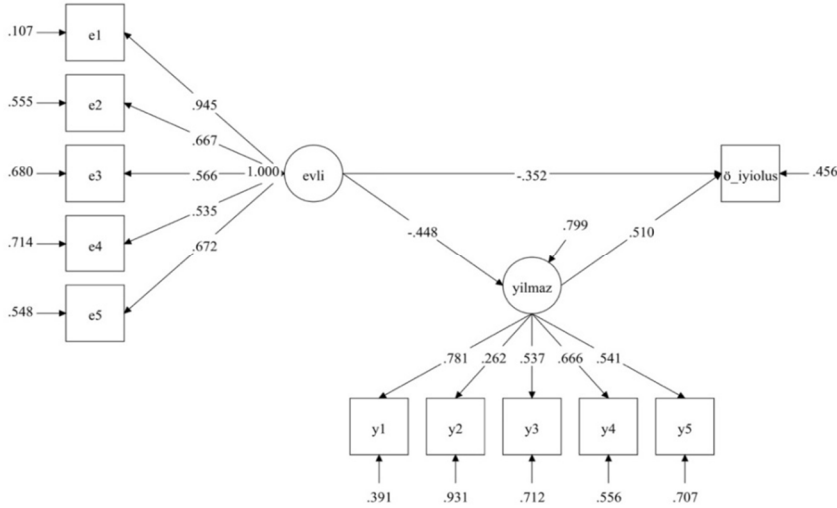


Şekil 1. Evlilik Doyumu ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkiyi Yordama Modeli

(Evlil: Evlilik doyumu, e1: Evlilik uyumu, e2: Öfke, e3: Eşin ailesiyle iletişim, e4: Ekonomik anlayış, e5: Ebeveynlik Anlayışı, Ö_iyioluş: Öznel iyi oluş)

Şekil 1 incelendiğinde evlilik doyumu değişkeni ile öznel iyi oluş değişkeni arasında ($r=-,58$; $p<,001$) negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Evlilik doyumu ölçeğinden alınan yüksek puan düşük evlilik doyumuna işaret ettiği için buradaki $-,58$ düzeyindeki ilişki yüksek evlilik doyumuna sahip bireylerin öznel iyi oluşlarının da yüksek olacağı şeklinde yorumlanmaktadır. Evlilik doyumu değişkeninin öznel iyi oluş değişkenine orta düzeyde doğrudan bir etkisi bulunmaktadır. Evlilik doyumu değişkeninin öznel iyi oluş değişkenini %34 civarında açıkladığı görülmektedir ($R^2 = ,34$; $p<,001$). Bu durum bağımlı, bağımsız, aracı değişken içeren yapısal eşitlik modeli çalışmasını yapmanın ön şartlarından biri olan; yordayan (evlilik doyumu) ve yordanan (öznel iyi oluş) arasındaki ilişki anlamlı olmalıdır savını desteklemektedir (Civelek, 2018; Sümer, 2000). Bu aşamadan sonra çalışmanın asıl amacı olan evlilik doyumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide yılmazlığın aracı rolünü incelemeye yönelik yapısal eşitlik modeline ilişkin analizlere geçilmiştir.

Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) türlerinden biri olan Melez (Hybrid) Yol Analizi; çoklu içsel ve dışsal değişken olarak hem gözlenen hem de örtük değişkenlerin yer aldığı, ölçme modelleri ile yapısal modellerin birlikte olduğu, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin incelenebildiği modeldir. Doğrudan etki, modelde yer alan bağımsız değişkenden bağımlı değişkene giden aradaki ilişkiyi gösteren etkidir. Dolaylı etkiler ise bağımsız değişkenden bağımlı değişkene tanımlanan etkinin bir veya daha fazla aracı değişkenle incelendiği ilişkilerdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Kline, 2019). Evlilik doyumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide yılmazlığın aracı rolünü incelemek için yol analizi (path analysis) gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik modelinde evlilik doyumu dışsal değişken yılmazlık aracı değişken ve öznel iyi oluş içsel değişken olarak tanımlanmıştır. Yapısal eşitlik modeline yönelik gerçekleştirilen yol analizine ilişkin bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Evlilik Doymu ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Yılmazlığın Aracı Rolünün İncelenmesine Yönelik Oluşturulan Yapısal Eşitlik Modeli

(Evli: Evlilik doymu, e1: Evlilik uyumu, e2: Öfke, e3: Eşin ailesiyle iletişim, e4: Ekonomik anlayış, e5: Ebeveynlik Anlayışı, Yılmaz: Yılmazlık, y1: Öz yeterlik, y2: İç kontrol odağı, y3: Aile ve sosyal ağlar, y4: Azim, y5: Başa çıkma ve uyum, Ö_iyiolus: Öznel iyi oluş)

Çalışmanın asıl amacı olan evlilik doymu değişkeninin öznel iyi oluş ile olan ilişkisinde yılmazlığın aracı rolünün incelenmesine ilişkin sonuçlar Şekil 2’de verilmiştir. Model incelendiğinde ilk modelde (Şekil 1) yer alan evlilik doymu ve öznel iyi oluş arasında ($r=-,58$) olan ilişkinin yılmazlık ile beraber ($r=-,35$) seviyesine anlamlı ($p<,001$) bir şekilde düştüğü görülmektedir. Modelden elde edilen bu sonucun aracı rol etkisinin incelendiği çalışmalarda; aracı değişken modele dâhil edildiğinde bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi aracı değişken ya kısmen ya da tamamen azaltmalıdır ön koşulunu sağladığı görülmektedir (Baron ve Kenny, 1986). Buradan çıkan temel sonuç, evlilik doymu ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin bir kısmını ($r=,23$) yılmazlık açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle evlilik doymu değişkeni ve öznel iyi oluş değişkeni arasındaki ilişkide yılmazlığın kısmi aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Modelde; evlilik doymunun yılmazlığa doğrudan etkisinin ($r=-,44$; $p<,001$) düzeyinde olduğu, yılmazlığın öznel iyi oluşa doğrudan etkisinin ($r=,51$; $p<,001$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Modelde öznel iyi oluş değişkeninin toplam varyansının %55’lik bir kısmı açıklanmaktadır.

Yapısal Eşitlik Modellemesi temelinde gerçekleştirilen çalışmalarda oluşturulan ve test edilen modelin veriler ile desteklenip desteklenmediğine, gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen modelin uyum iyiliği indekslerine bakılarak karar verilmektedir. YEM analizlerinde farklı pek çok uyum indeksleri bulunmakla birlikte yaygın olarak tercih edilen değerler Tablo 4'te verilmiştir (Hu ve Bentler, 1999; Marsh, Wen, Hau ve Nagengast, 2006; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Tablo 4. Yapısal Eşitlik Modellemesinde Kullanılan Uyum İndeksleri ve Eşik Değerleri ile Birlikte Çalışmada Elde Edilen Uyum Değerleri

Uyum İndeksi	Model Değer	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	1,62	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 5$
CFI	,965	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$
RMSEA	,053	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$
TLI (NNFI)	,954	$0,95 \leq TLI \leq 1,00$	$0,90 \leq TLI \leq 0,95$
SRMR	,049	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$

Tablo 4'te görüldüğü üzere yapısal eşitlik modeli sonuçlarına göre test edilen modelin uyum indeks değerleri incelendiğinde ($\chi^2/df= 1,62$, $RMSEA= ,053$, $CFI= ,965$, $TLI= ,954$, $SRMR= ,049$) tüm değerlerin iyi uyum düzeyinde olduğu bulgulanmıştır (Kline, 2019). Tüm bulgulardan hareketle evlilik doyumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide yılmazlığın aracı rolüne ilişkin oluşturulan yapısal eşitlik modelinin doğrulandığı söylenebilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada evli bireylerde evlilik doyumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide yılmazlığın aracı rolü incelenmiştir. Ayrıca evlilik doyumu, yılmazlık ve öznel iyi oluş çeşitli demografik değişkenler açısından da ele alınmıştır. Evlilik doyumu ölçeği, yılmazlık ölçeği ve öznel iyi oluş ölçeği ortalama puanları incelendiğinde uygulanan örneklem grubunun evlilik doyumunun yüksek, yılmazlık derecelerinin yüksek ve öznel iyi oluşlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyine göre evlilik doyumu anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak literatürde Synder (1979), Hamamcı (2005), tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda düşük eğitim düzeyine sahip bireylerin evlilik doyumlarının düşük olduğu, Kurdek (1987) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eğitim düzeyi arttıkça bireylerin kendilerini bağımsız yaşamaya uygun görmesi sebebiyle evlilik doyumunun düştüğü görülmektedir. Yılmazlığın eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı, üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip birey-

lerin üniversite öncesi eğitim düzeyine sahip bireylerden daha yüksek yılmazlık düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Yılmazlığın alt boyutları olan öz yeterlilik, iç kontrol odağı ve azim eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte ve üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip bireylerin üniversite öncesi eğitim düzeyine sahip bireylere göre daha fazla öz yeterliliğe, iç kontrol odağına sahip olduğu, azimli olduğu görülmektedir. Yılmazlık eşin sahip olduğu eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte ve üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip eşle evli olan bireylerin üniversite öncesi eğitim düzeyine sahip eşle evli olan bireylere göre yılmazlık seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip eşi olan bireylerin aile ve sosyal ağlar açısından destek gördükleri görülmekte, literatürde Acitelli ve Antonucci (1994) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eşten görülen sosyal desteğin evlilik doyumunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Üniversite ve üstü eğitim düzeyine sahip eşi olanların öznel iyi oluşlarının ve hayata karşı azimlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Evlilik uyumu evlenme türüne göre anlamlı farklılık göstermekte, anlaşarak evlenen bireylerin aile tanışmasıyla evlenen bireylere göre evlilik uyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde Cingiz (2010), Yıldız (2013), Yalçın-Koçkan (2015), Çağ (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda anlaşarak flört ederek evlenen bireylerin görücü usulüyle evlenen bireylere göre evlilik doyumlarının daha yüksek olduğuna yönelik benzer nitelikte bulgular yer almaktadır. Ancak Kaplan (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada görücü usulüyle evlenen bireylerin daha yüksek evlilik doyumuna sahip oldukları, Çelik (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada evlenme türüne göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Modele ilişkin bulgular incelendiğinde evlilik doyumunu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide yılmazlığın aracı rolüne yönelik gerçekleştirilen yapısal eşitlik modelinin iyi düzeyde uyumlu olduğu sonucu karşımıza çıkmaktadır. Evlilik doyumunun öznel iyi oluş değişkenine orta düzeyde doğrudan bir etkisinin olduğu, modele yılmazlık değişkeninin dâhil edilmesiyle bu ilişkinin düştüğü ancak anlamlılığını koruduğu, evlilik doyumunun yılmazlık üzerinden öznel iyi oluşa dolaylı etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak evlilik doyumunu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide yılmazlığın kısmi aracı rolünün olduğu söylenebilmektedir. Sonuç olarak evlilik doyumunu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin bir kısmını yılmazlık değişkeni açıklamaktadır. Modele göre evlilik doyumunu (evlilik uyumu, düşük öfke, eşin ailesiyle iletişim, ekonomik anlayış, ebeveynlik anlayışı) fazla olan evli bireylerin yaşamda karşılaştıkları herhangi bir sorunla başa çıkma ve sorunlar karşısında yeniden dengeyi sağlama becerilerinin yani yılmazlık düzeylerinin yüksek olacağı, evlilik doyumunu ve yılmazlık becerileri yüksek olan bireylerin hayatta olumlu duyguları daha fazla

olumsuz duyguları daha az deneyimleyecekleri ve yaşam doyumlarının yüksek olacağı yani öznel iyi oluş seviyelerinin daha iyi olacağı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar evli bireylerin öznel iyi oluşlarının incelenmesinde evlilik doyumlarının ve yılmazlık becerilerinin ele alınmasının önemine işaret etmektedir. Literatürde yer alan çeşitli çalışmalarda evlilik doyumunu yüksek olan evli bireylerin aile yılmazlık seviyelerinin yüksek olduğu (Buluş ve Bağcı, 2016), koruyucu faktörlerin aile dayanıklılığına katkıda bulunduğu ve orta yaş zamanında yüksek evlilik doyumunu ile yılmazlık arasında olumlu ilişki olduğu (Huber, Navarro, Womble ve Mumme, 2010), evlilik doyumunu yüksek olan bireylerin yılmazlık, dayanıklılık seviyelerinin de yüksek olduğu (Naemi, 2018), yaşam doyumuna ve sosyal desteğe sahip olan bireylerin yılmazlık düzeylerinin de yüksek olduğu (Şahin Baltacı ve Karataş, 2015), uzun vadeli evlilik memnuniyetinin, göçmen çiftlerin göç ve entegrasyona uyumunda koruyucu bir faktör olduğu, yani evlilik doyumunu yüksek olan evli çiftlerin yılmazlık düzeylerinin yüksek olduğu (Cheung, 2008), yılmazlık ve evlilik doyumunu arasında olumlu ilişkilerin olduğu (Bradley ve Hojjat, 2017) karşımıza çıkmakta ve modelde yer alan evlilik doyumunun yüksek olması bireylerin yılmazlık becerilerinin iyi düzeyde olmasında etkili olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

Modelde yer alan hayatta karşılaşılan herhangi bir sorunla başa çıkabilme ve dengeyi sürdürebilme yani yılmazlık becerileri iyi düzeyde olan evli bireylerin öznel iyi oluşlarının yüksek olacağı sonucuna ilişkin literatürde; Gürkan (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yılmazlık ile iyilik hâli, umutlu olma, iyimser düşünmenin ilişkili olduğuna, Çelik (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yılmazlık ile iyimser olma, yaşama bağlı olma, olumlu dışavurumda bulunmanın ilişkili olduğuna, Yiğit (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öznel iyi oluş düzeyleri yüksek olan bireylerin sosyal problem çözme becerilerinin de yüksek olduğuna, Bajaj ve Pande (2016), Saticı (2016), Tomyin ve Weinberg (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda benzer şekilde yılmazlık ve öznel iyi oluş arasında anlamlı ilişkilerin olduğuna dair bulgular yer almakta ve modelde çıkan sonucu desteklemektedir.

Modelde ayrıca evlilik doyumuna sahip olunmasının evli bireylerin öznel iyi oluş düzeylerine katkı sağlayacağı sonucu karşımıza çıkmaktadır. Literatürde de bu bulguyu destekler nitelikte çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Tülek (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada problem çözme becerilerine sahip olan ve evlilik doyumları yüksek olan çiftlerin yüksek öznel iyi oluşa sahip olduğu, Dush, Taylor ve Kroeger (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eşlerin ortak karar alma sürecini paylaşması ve evlilik doyumlarının yüksek olması psikolojik açıdan iyi oluşa, mutluluğa sahip olunmasını etkilediği, Wal-

ker, Isherwood, Burton, Kitwe-Magambo ve Luszcz (2013) tarafından yapılan araştırmada düşük depresif belirtiler gösteren evli bireylerin evlilik doyumlarının yüksek olduğu ve bu bulguların da bireylerin iyi oluşlarını pekiştirdiği, Carr, Freedman, Cornman ve Schwarz (2014) tarafından yapılan çalışmada çiftlerin evlilik kalitesinin yaşam doyumlarını, anlık mutluluk durumlarını ve öznel iyi oluşlarını etkilediği, Suhail ve Chaudhry (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada iş doyumunu, sosyal destek, dini ilişki ve evlilik doyumunun öznel iyi oluşun yordayıcıları olduğu, Nathawat ve Mathur (1993) çalışmasında çalışan kadınların evlilik uyumlarının, sağlık, yaşam doyumunu ve öznel iyi oluşlarıyla ilişkili olduğu, Margelisch, Shneewind, Violette ve Perrig-Chiello (2017) çalışmasında evlilik doyumunu ve psikolojik dayanıklılığın yaşlı çiftlerin sağlık ve iyi oluşlarının belirleyicisi olduğu, Scorsolini-Comin ve dos Santos (2012) tarafından yapılan araştırmada Brezilyalı evli çiftlerde evlilik doyumunu ve öznel iyi oluş arasında olumlu ilişki olduğu, Shek (1995) çalışmasında evlilik ilişkisi kalitesinin Çin kültüründeki evli yetişkinlerin psikolojik iyi oluşları ve uyumlarıyla yakından ilişkili olduğu, O'Rourke (2005) çalışmasında kişilik özellikleri, evlilik doyumunu ve bilişsel uyumun iyi oluş üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak evli bireylerin hayatlarında olumlu duyguları daha fazla olumsuz duyguları daha az deneyimlemelerinde, yaşam doyumuna sahip olmalarında yani öznel iyi oluş seviyelerinin yüksek olmasında evli çiftlerdeki önemli bileşenlerden biri olan evlilik doyumunun çiftler arasındaki uyumun, ebeveynlik anlayışının, olumlu iletişimin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca evlilik doyumuyla birlikte yaşanan durumlara karşılık çiftlerin güçlü kalabilmesi ve başa çıkabilmesini ifade eden yılmazlık düzeylerinin yüksek olması da bireylerin öznel iyi oluşları üzerinde etkili olmaktadır. Modelin alanda eksik kalan noktaları dolduracağı ve alana değerli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma bulguları bağlamında çeşitli önerilerde bulunulabilir. Evlilik doyumunu, öznel iyi oluş ve yılmazlık ile ilgili nitel desende çalışmalar gerçekleştirilerek bu alanlarda derinlemesine bilgiler edinilebilir. Odak grup veya nitel görüşmelerin derinlemesine çalışmalar yapılmasına imkân sağlayacağı düşünülmektedir. Farklı örneklemeler, kültürel yapılar üzerinde çalışmalar gerçekleştirilebilir. Evlilik doyumunu düşük olan evli bireylerin ilişkilerinde nerelerde sorun olduğuna dair ayrıntılı inceleme yapıp gerekli müdahalelerde bulunulabilir. Evli bireylerin öznel iyi oluş, evlilik doyumunu ve yılmazlık düzeylerini artırmaya

yönelik psiko eğitim programları, farkındalık temelli grup çalışmaları gerçekleştirilebilir. Evli bireylerin öznel iyi oluşlarının artırılabilmesi müdahalelerin yer aldığı deneysel araştırmalar yapılırken evlilik doyumu ve yılmazlığın dikkate alınması önerilebilir. Psikolojik danışmanlık alanında özellikle çift ve aile terapistlerinde bireylerin öznel iyi oluşları artırılmaya çalışılırken evlilik doyumlarına ve yılmazlık başa çıkma durumlarına dikkat etmek önemli görünmektedir.

Kaynakça

- Acitelli, L. K. ve Antonucci, T. C. (1994). Gender differences in the link between marital support and satisfaction in older couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 688-698.
- Akın, A. ve Çelik, E. (2015). *Psikolojide güncel kavramlar III aile-evlilik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akpınar, B. (2016). *Evli çiftlerin evlilik uyumu ile toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arıdağ, N. Ç. ve Seydoğulları, S. Ü. (2018). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeylerinin anne-baba tutumlarıyla ilişkisi açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-24. Doi: 10.16986/HUJE.2018038527
- Atak, H. (2011). Yetişkinliğe geçiş yıllarında sigara içme davranışının psikososyal belirleyicileri ve sigara içmenin yaşam doyumu ve öznel iyi oluşla ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 14, 29-43.
- Aydın, E. ve Canel, A. N. (2017). Anne-oğul bağlanmasının gelin-kayınvalide ilişkisi ve evlilik doyumunu yordamadaki rolü. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-16. doi: 10.26695/mukatcad.2018.7
- Bajaj, B. ve Pande, N. (2016). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 93, 63-67.
- Balcı Arvas, F. ve Hökelekli, H. (2017). Dindarlık ile evlilik doyumu ve evlilikte sorun çözme ilişkisi üzerine bir inceleme. *Journal of Values Education*, 15(34), 129-160.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American Psychologist*, 59(1), 20.
- Bozoğlan, B. (2015). Emeklilik dönemi doyumunun yordayıcısı olarak yaşam doyumu, evlilik doyumu ve sosyal destek. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 229-238.

- Börekçi, D. Y. ve Gerçek, M. (2018). Resilience kavramının sosyal bilimlerde Türkçe kullanımları bağlamında değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 41-51.
- Bradley, J. M. ve Hojjat, M. (2017). A model of resilience and marital satisfaction. *The Journal of Social Psychology*, 157(5), 588-601.
- Buluş, M. ve Bağcı, B. (2016). Evlilik doyumu: Aile yılmazlığı ve etkili iletişim becerilerinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 136-152.
- Canel, A. N. (2007). *Ailede problem çözüme evlilik doyumu ve örnek bir grup çalışmasının sınanması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Carr, D., Freedman, V. A., Cornman, J. C. ve Schwarz, N. (2014). Happy marriage, happy life? Marital quality and subjective well-being in later life. *Journal of Marriage and Family*, 76(5), 930-948.
- Caughlin, J. P., Huston, T. L. ve Houts, R. M. (2000). How does personality matter in marriage? An examination of trait anxiety, interpersonal negativity, and marital satisfaction. *Journal of Personality and social psychology*, 78(2), 326.
- Cheung, M. (2008). Resilience of older immigrant couples: Long-term marital satisfaction as a protective factor. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 7(1), 19-38.
- Cihangir Çankaya, Z. (2016). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Cingisiz, N. (2010). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâları ile evlilik doyumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Civelek, M. E. (2018). *Yapısal eşitlik modellemesi metodolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları nice ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev Ed: H. Ekşi). İstanbul: EDAM Yayınları.
- Curun, F. (2014). Yüklemeler, iletişim çatışmaları ve cinsiyet rolü yöneliminin evlilik doyumuna etkileri. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 1023-1040. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2717
- Çağ, P. (2011). *Evli bireylerde eş desteği ve evlilik doyumu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çağ, P. ve Yıldırım, İ. (2013). Evlilik doyumunu yordayan ilişki ve kişisel değişkenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 13-23.
- Çakar, F. S., Karataş, Z. ve Çakır, M. A. (2014). Yetişkin Yılmazlık Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 22-39.

- Çapkın, M. (2012). *Romantik kıskançlığın bağlanma stilleri, benlik saygısı, kişilik özellikleri ve evlilik doyumu açısından yordanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, C. K. (2006). *Eğitim yöneticilerinin mesleki tükenmişlikleri ile evlilik doyumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Çelik, E. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurum açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 221-236.
- Çelik, M. (2006). *Evlilik doyum ölçeği geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, M. ve Tümkaya, S. (2012). Öğretim elemanlarının evlilik uyumu ve yaşam doyumlarının iş değişkenleri ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 223-238.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, İ. ve Göller, L. (2017). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin aile işlevselliği ve evlilik doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 53-69.
- Diener, E. (1984). Subjective well being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.
- Dilmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2012). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171-187.
- Doğan, T. (2012). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2012). Kişiler arası ilişki tarzları ve öznel iyi oluş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 585-601.
- Dost, M. T. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 75-89.
- Dush, C., Taylor, M. ve Kroeger, R. (2008). Marital happiness and psychological well-being across the life course. *Family Relations*, 57(2), 211-226.
- Erbek, E., Beştepe, E., Akar, H., Eradamlar, N. ve Alpkan, R. L. (2005). Evlilik uyumu. *Düşünen Adam*, 18(1), 39-47.

- Erdem, E. (2017). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların yılmazlık özellikleri ve yılmazlığı destekleyici faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(4), 975-989.
- Eryılmaz, A. ve Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 170-181.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2010). Öznel iyi oluş ile algılanan kontrol arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 952-959.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-149.
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-203.
- Eskin, M. (2012). Evlilik terapisi için başvuran çiftlerin evlilik doyumu ve evlilik terapisiyle hakkındaki görüşleriyle ilişkili etmenler. *Klinik Psikiyatri*, 15(4), 226-237.
- Feeney, J. A. (1999). Adult attachment, emotional control, and marital satisfaction. *Personal Relationships*, 6(2), 169-185.
- Gladding, S. T. (2017). *Aile terapisi tarihi, kuram ve uygulamaları*. (Çeviri Editörleri: İ. Keklik ve İ. Yıldırım). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.
- Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 115-131.
- Gürkan, U. (2014). Üniversite öğrencilerinin yılmazlık ve iyilik hâlinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Education Sciences*, 9(1), 19-35.
- Güven, N. ve Sevim, S. A. (2007). İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve algılanan problem çözme becerilerinin evlilik doyumunu yordama gücü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 49-61.
- Hamamcı, Z.(2005). Dysfunctional relationship beliefs in marital satisfaction and adjustment. *Social Behavior and Personality*, 33(4), 313-328.
- Haylı, R. G., Durmuş, E. ve Kış, A. (2017). Evlilik doyumunun cinsiyet açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3328-3342. doi: 10.14687/jhs.v14i4.4830
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

- Huber, C. H., Navarro, R. L., Womble, M. W. ve Mumme, F. L. (2010). Family resilience and midlife marital satisfaction. *The Family Journal*, 18(2), 136-145.
- Hünler, O. S. ve Gençöz, T. (2003). Boyun eğici davranışlar ve evlilik doyumu ilişkisi: Algılanan evlilik problemleri çözümünün rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51), 99-108.
- İlhan, T. ve Özbay, Y. (2016). Yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 109-118.
- Kadı, S. (2016). *Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin yılmazlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kansız, M. ve Arkar, H. (2011). Mizaç ve karakter özelliklerinin evlilik doyumu üzerine etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 24-29.
- Kaplan, K. (2016). *Evli bireylerde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumların, evlilik doyumuna ve psikolojik iyi oluş durumuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karabulut, N. ve Balcı, A. (2017). Okul Yöneticilerinin Yılmazlık Düzeyi ve Denetim Odağı ile İlişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 196-214.
- Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (1997). Neuroticism, marital interaction, and the trajectory of marital satisfaction. *Journal of personality and social psychology*, 72(5), 1075.
- Kasapoğlu, F., Kutlu, M. ve Durmuş, E. (2017). Evli bireylerde kişiler arası ilişki tarzı ile evlilik doyumu arasındaki ilişki: Evlilikte öz yeterlilik algısının aracı rolü. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5(11), 469-487. doi: 10.7816/nesne-05-11-07
- Kim, J. ve Lee, J. E. R. (2011). The Facebook paths to happiness: Effects of the number of Facebook friends and self-presentation on subjective well-being. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(6), 359-364.
- Kline, R. B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması*. (S. Şen, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koçak, R. ve Çelik, C. K. (2009). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlikleri ile evlilik doyumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 52-60.
- Koydemir, S., Selışık, Z. E. S. ve Tezer, E. (2005). Evlilik uyumu ve mükemmeliyetçilik boyutları arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 65-75.
- Kurdek, L. A. (1987). Sex role self schema and psychological adjustment in coupled homosexual and heterosexual men and women. *Sex Roles*, 17, 549 – 562.
- Lamanna, M. A. ve Riedmann, A. (2006). *Marriages & Families: Making choices in a diverse society*. Belmont: Thomson Higher Education.

- Litzinger, S. ve Gordon, K. C. (2005). Exploring relationships among communication, sexual satisfaction, and marital satisfaction. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 31(5), 409-424.
- Margelisch, K., Schneewind, K. A., Violette, J. ve Perrig-Chiello, P. (2017). Marital stability, satisfaction and well-being in old age: variability and continuity in long-term continuously married older persons. *Aging & mental health*, 21(4), 389-398.
- Marsh, H. W., Wen, Z., Hau, K. T. ve Nagengast, B. (2006). Structural equation models of latent interaction and quadratic effects. *Structural equation modeling: A Second Course* 225-265.
- Mussatayeva, M. (2018). *Alt sosyoekonomik düzeydeki kadınların evlilik doyumu ile aile işlevlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Naemi, A. M. (2018). Relationship between basic psychological needs satisfaction with resilience and marital satisfaction in teachers. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 4(2), 78.
- Nathawat, S. S. ve Mathur, A. (1993). Marital adjustment and subjective well-being in Indian-educated housewives and working women. *The Journal of psychology*, 127(3), 353-358.
- O'Rourke, N. (2005). Personality, cognitive adaptation, and marital satisfaction as predictors of well-being among older married adults. *Canadian Journal on Aging/La Revue canadienne du vieillissement*, 24(3), 211-224.
- Osmanoğlu, D. E. ve Kaya, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının yükseköğretime dair memnuniyet durumları ile öznel iyi oluş durumlarının değerlendirilmesi: Kafkas Üniversitesi örneği. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(12), 45-70.
- Özabacı, N. ve Erkan, Z. (2014). *Aile danışmanlığı kuram ve uygulamalara genel bir bakış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 325-345.
- Özen Rıza, S. (2016). *Evli bireylerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin psikolojik iyi oluşları ve evlilik doyumları ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, A. ve Güngör, H. C. (2012). Yükleme tarzları, bağlanma stilleri ve kişilik özelliklerine göre evlilik uyumu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Özgülven İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: Psikolojik Danışma Rehberlik Eğitim Merkezi Yayını.
- Reich, J. W., Zautra, A. J. ve Hall, J. S. (2010). *Handbook of adult resilience*. New York: The Guilford Press.

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Satici, S. A. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 102, 68-73.
- Saygın, Y. (2008). *Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Scorsolini-Comin, F. ve dos Santos, M. A. (2012). Correlations between subjective well-being, dyadic adjustment and marital satisfaction in Brazilian married people. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 166-176.
- Shek, D. T. (1995). Marital quality and psychological well-being of married adults in a Chinese context. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(1), 45-56.
- Shikholeslami, P. (2016). *Üniversite öğrencilerinde yılmazlık ve alçakgönüllülük düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sığırcı, A. (2010). *Evli bireylerde bağlanma biçimleri ve evliliğe dair inançların evlilik doyumunu ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Snyder, D. K. (1979). *Marital Satisfaction Inventory-Revised (MSI-R) Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Spanier, G. B. (1976). Measuring dyadic adjustment: new scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 38, 15-28.
- Suhail, K. ve Chaudhry, H. R. (2004). Predictors of subjective well-being in an Eastern Muslim culture. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(3), 359-376.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin-Baltacı, H. ve Karatas, Z. (2015). Perceived social support, depression and life satisfaction as the predictor of the resilience of secondary school students: The case of Burdur. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 111-130 doi: 10.14689/ejer.2015.60.7
- Şahin, G. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Computer-assisted research design and analysis* (Vol. 748). Boston: Allyn and Bacon.

- Tarhan, N. (2006). *Evlilik psikolojisi öncesi ve sonrasıyla evlilik*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tezer, E. (1992). Evlilik doyumu ve iş doyumu: Bir ön çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(3), 24-26.
- Tezer, E. (1996). Evlilik ilişkisinden sağlanan doyum: Evlilik yaşamı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 1-7.
- Tomyn, A. J. ve Weinberg, M. K. (2018). Resilience and subjective wellbeing: A psychometric evaluation in young Australian adults. *Australian Psychologist*, 53(1), 68-76.
- Tosun, F. (2014). *Evlü çiftlerin sahip oldukları değerler, yılmazlık ve çatışma çözme stilleri arasındaki yordayıcı ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Turan, N. (2017). *Otistik çocuğa sahip ailelerin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tuzgöl-Dost, M. (2005). Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-111.
- Tülek, N. (2011). *Evlü bireylerin öznel iyi olma düzeylerinin yordanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Türkmen, M. (2012). Öznel iyi oluşun yapısı ve anababa tutumları, özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi: Bir model sınaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 41-73.
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psikoeğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Walker, R., Isherwood, L., Burton, C., Kitwe-Magambo, K. ve Luszcz, M. (2013). Marital satisfaction among older couples: The role of satisfaction with social networks and psychological well-being. *The International Journal of Aging and Human Development*, 76(2), 123-139.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and psychopathology*, 5(4), 503-515.
- Yalçın-Koçkan, S. (2015). *Evlü çiftlerde otomatik düşüncelerin ve bilişsel çarpıtmaların evlilik doyumuna etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, A. (2013). *Anne baba tutumları ile evlilik doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, R. (2013). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluşu ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(2), 550-560.

ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖĞRETİMSEL GELİŞİMLERİNE YÖNELİK İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ

Beste Yıldırım¹

Mehmet Gürol²

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Üniversite sayısının günden güne artması ve bunun sonucunda bir rekabet ortamı oluşması, üniversitelerdeki eğitimin kalitesinin eleştirilmesi, üniversitelerde ders veren araştırma görevlilerinin yetkinliğini de incelenmesi gereken önemli bir unsur hâline getirmiştir. Bu çalışmada, İstanbul ilinde bulunan bir devlet üniversitesindeki araştırma görevlilerinin öğretilsel gelişimlerine yönelik bakış açılarının bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutları ile belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi: Bu çalışmada, tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Çalışmanın evreni, 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde İstanbul ilinde bulunan bir devlet üniversitesindeki araştırma görevlileri olarak tanımlanmıştır. Elde edilen verilere göre 2018-2019 öğretim yılında üniversite bünyesinde 577 araştırma görevlisi bulunmaktadır. Araştırmaya 133 araştırma görevlisi katılmıştır. Katılımcılara otuz maddelik bir anket uygulanmıştır.

Bulgular: Genel bilgi sahibi olma durumları 3,45 olarak bulunmuştur. Genel ihtiyaç duyma durumları ise 3,11 olarak bulunmuştur. Değişkenler ile boyutlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çiftler arasında ise üçüncü çift dışında tüm çiftlerde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Öneriler: Çalışmada farklı bir öğretim elemanı grubu seçilebilir. Farklı değişkenler kullanılabilir. Çalışmanın yöntemi değiştirilebilir. Farklı üniversitelerde çalışma yapılarak karşılaştırma yapılabilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretim Elemanı, Araştırma Görevlisi, Öğretilsel Gelişim

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD Yüksek Lisans Öğrencisi, besteydm@hotmail.com

² Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, mguro1@yildiz.edu.tr

Giriş

Günümüzde değişen her şey gibi toplum ve toplumun beklentileri de değişmektedir. Sürekli bir küresel rekabet ortamının olduğu günümüzde, eğitim de bir rekabet unsuru hâline gelmiştir. Toplumlar gelişmişliklerini ve refah düzeylerini eğitimle ifade etmeye ve eğitimlerinin kalitesiyle rekabet etmeye başlamışlardır. Eğitim, toplumları kalkanı ve geliştiren en önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle eğitim politikalarında ve sistemlerinde, eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik sürekli değişimler ve gelişmeler yapılmaktadır. Eğitimin en önemli faktörü de hiç yadsınmaz bir şekilde öğretmendir. Haynes (2002: 243) öğretmenin önemini; “Öğretmen; eğitimin her düzeyinde, toplum üyelerinin toplum yapılarına ve işleyişine girmelerine yardımcı olma ve onlara birbirlerini ve içinde yaşadıkları gerçekliği anlamaları ve bu gerçeklik içinde kendini gerçekleştirme olanağı bulmaları için gereken bilgiyi, beceriyi, değerleri ve tutumları kazandırma sürecinde rol oynar.” şeklinde ifade etmektedir. Öğretmenin kalitesi, eğitimin kalitesini de arttıracak en önemli unsurlardan biridir. “Öğretmen eğitiminde tutarlı, kurumlaşmış, standart ve gelenekleri yaratamamış toplumlar çağdaş toplum olamazlar.” (Çağlar, 1991: 53) Bu nedenle öğretmenlerin eğitimi ve gelişimi çok önemli bir unsurdur. Ülkemizde de eğitimin toplumu şekillendirdiği ve öğretmenlerin eğitimin kalitesini arttıran en önemli unsur olduğu göz önüne alınarak bu alanlarda çeşitli faaliyetler yapılmaktadır. Üniversiteler, okul öncesi eğitimle başlayan eğitim serüveninin ulaşacağı son noktadır. Türk yükseköğretim sistemini yeniden düzenleyen ve 6 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu Mevzuatının 3. maddesinde yükseköğretim, “Millî Eğitim Sistemi içinde, ortaöğretime dayalı en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim öğretimin tümü” olarak tanımlanmıştır. (YÖK, 2020). Bireylerin seçtikleri alanda derinlemesine bilgi sahibi olmasını ve uzmanlaşmasını sağlamak, üniversitelerin hedeflerindedir. Üniversiteler bilimsel ve teknolojik çalışmalar yapmanın yanı sıra toplumu şekillendirmeli, toplumun ve günümüzün evrensel sorunlarına çareler bulmalı ve kalkınma ve gelişmeye destek olmalıdır. Üniversiteler arasında bir rekabet vardır ve üniversiteler, kendi kalitelerini, verdikleri eğitimle arttırabilirler. Eğitimin kalitesini ve niteliğini arttıracak en önemli unsurlar ise tıpkı toplumun refahını arttıracak önemli bir unsur olan öğretmenler gibi o üniversitede eğitim veren ve öğretici konumunda bulunan, yani aslında üniversitelerde öğretmenlik mesleğini icra eden öğretim elemanlarıdır. Öğretim elemanlarının her biri kendi alanlarında uzmanlaşmış kişilerdir ve bağlı buldukları bölümde akademik çalışmalar ve araştırmalar yürütenlerin yanı sıra dersler de vermektedirler. Bu yüzden bu önemli görevi

üstlenen öğretim elemanlarının alanlarında uzman olmalarının yanında iyi birer öğretici de olmaları beklenmektedir. Ders veren öğretim elemanlarının, aynı diğer kademelerdeki öğretmenler gibi öğrencilerine karşı yerine getirmesi beklenen bazı yükümlülükleri vardır. Öğrenciler için dersi verimli hâle getirme, öğrenciye verilmesi gereken bilgiyi etkin bir şekilde aktarma, öğrenme ortamını ve materyalleri düzenleme ve öğrenci notlarını puanlama gibi yükümlülükleri vardır. Bunun yanı sıra öğrenci yapısını analiz edebilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetebilmesi ve tüm bunları profesyonel ve objektif bir şekilde yapması, başka bir deyişle etkili bir öğretim gerçekleştirmeleri beklenmektedir. İşte bu yüzden söz konusu öğretim elemanı alanına ne kadar hâkim olursa olsun, istenilen sonuçları elde edebilmek için belirtilen öğretmenlik vasıflarını da bulundurmalıdır. Bunlar için genel olarak ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, materyal ve ders tasarlama, zaman yönetimi, etkin teknoloji kullanımı, yöntem – teknik, eğitim psikolojisi gibi alanlarda da bilgi sahibi olmalıdır. Öğretim elemanlarının, bu alanlarla ilgili herhangi bir eğitim almadan bu alanlarda kendilerini geliştirebilmeleri ve yetkinlik sağlamaları zordur. Öğretim elemanlarının kendilerini öğretimsel olarak geliştirebilmeleri için onlara çeşitli eğitimler sağlanmalıdır. Üniversitelerin kendi kurum kalitelerini arttırmak adına da öğretim elemanlarının öğretimsel alanda gelişmelerini sağlamaları gerekmektedir. Çünkü Schrum, Burbank, Jonathan, Chambers ve Glasset (2005) “yükseköğretim kurumlarının akademik etkililiğini ve verimliliğini artırma ve bir bütün olarak kurumsal gelişimin sağlanabilmesi için yükseköğretim kurumlarının, öğretim elemanlarının öğretimlerini sürekli olarak değerlendirmesi ve geliştirmesi için ortamlar düzenlemesi gerektiğini” belirtmiştir (Leithner, 1998). Ancak, ülkemizde, öğretim elemanlarının, kendilerini öğretimsel alanda geliştirebilmeleri adına belirlenmiş ve zorunlu tutulan herhangi bir eğitim bulunmamaktadır. Bu da öğretim elemanlarının öğretimsel anlamda yetkinliklerinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Öğretim elemanlarına verilebilecek eğitimler arasında, formasyon eğitimi bulunmalıdır. Çünkü akademik çalışmaların yanı sıra öğretmenlik de yapan öğretim elemanlarının birçoğu, öğretmen olarak yetiştirilmektedir. Artık birçok ülke, çoğunun öğretmen olarak yetiştirilmediği öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarını göz önüne alarak bu eksikliği gidermek ve etkin bir öğretim gerçekleştirip eğitimin kalitesini arttırmak adına çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Örneğin,

“Batı üniversitelerinin büyük bir çoğunluğu, bu yönde çalışmalar yapacak araştırma ve geliştirme birimlerini kurarak akademik kadroların eğitici ve araştırmacı yönünü geliştiren kurslar düzenlemekte, internet üzerindeki sitelerden öğre-

tim materyalleri sağlamakta ve herkesin kendi dersini daha etkin yürütmesi, öğrenci başarısını ‘gerçekten’ yükseltebilmeleri için en ince ayrıntılarda bile neler yapılması gerektiğini tartışmaktadırlar.” (Ergün, 2001).

Çoğu araştırma görevlisi bir öğretmen olarak yetişmemekte, hatta öğretimsel yetkinliğini arttıracak herhangi bir eğitim almamaktadır. Ancak, “Bir biyoloji ya da ekonomi profesörünün aynı alanda üniversite dışındaki sektörlerde çalışan ve araştırma- geliştirme çalışmaları yapma olanağına da sahip olabilen bir biyolog ya da ekonomistten ayrıldığı nokta, öğretme eyleminden kaynaklanan öğretme kuram, yöntem ve teknik bilgisi ile donanmış olması beklentisidir.” (Korkut, 1999). Bu yüzden burada sistemin en başına giderek ders veren araştırma görevlilerinin, kendilerini öğretimsel açıdan yetkin görüp görmedikleri, öğretimsel gelişimlerine yönelik bilgi durumları, eksiklikleri, ihtiyaçları ve bunların nedenleri araştırılmalıdır. Bunun sonucunda ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesi ve ihtiyaçların karşılanması doğrultusunda yeni çözüm yolları bulunmalı, bu ihtiyaçların tekrar oluşmaması için önlemler alınmalıdır.

Bu araştırmada İstanbul ilinde bulunan bir devlet üniversitesinde görevli olan araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik bakış açılarının bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutları ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaçlar doğrultusunda, araştırma görevlilerinin, ders esnasında kullanılan yöntem - teknikleri, araç, gereç, materyaller sağlama ve hazırlama aşamalarını, ölçme - değerlendirme ve genel olarak öğretim süreçleri hakkında bilgi sahibi olma ve bunlara yönelik gereksinim durumları ile cinsiyet, enstitü, kadro durumu ve eğitim durumu gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak hedeflenmiştir.

2.1. Öğretmen Nitelikleri ve Yeterlikleri

Öğretmenlerin, eğitim sürecinde etkin bir rol oynayabilmeleri ve sürece katkı sağlayabilmeleri önemlidir. Bu kapsamda öğretmenlerden beklenen ve sahip olmaları istenen bazı nitelikler ve yeterlilikler vardır. Bu nitelikler ve yeterlilikler “Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterlilikleri” olarak Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında şu şekilde belirtilmiştir.

A) Mesleki Bilgi

A1. Alan Bilgisi

Alanın sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.

A2. Alan Eğitimi Bilgisi

Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.

A3. Mevzuat Bilgisi

Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.

B) Mesleki Beceri

B1. Eğitim Öğretimi Planlama

Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.

B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma

Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.

B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme

Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.

B4. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.

C) Tutum ve Değerler

C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler

Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.

C2. Öğrenciye Yaklaşım

Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.

C3. İletişim ve İş Birliği

Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.

C4. Kişisel Mesleki Gelişim

Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

2.2. Mesleki Gelişim Alanı

Kuramsal çerçeve doğrultusunda literatür taraması yapılp yapılan çalışmalar incelendiğinde mesleki gelişim alanına yönelik olarak farklı kaynaklardan farklı tanımlara ulaşılmıştır. Bunlar;

1987 yılında Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Birliği (AECT) ise mesleki gelişimi; “öğretim elemanlarının genel öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik seminer, konferans, bireysel danışmanlık türü etkinlikler” olarak tanımlamıştır (Odabaşı, 1999).

Kaliforniya Lise Sonrası Eğitim Komisyonu (1988), mesleki gelişimin amacının öğrenciler için mümkün olan en iyi eğitimin verilebilmesi olduğunu belirtmiştir. Yine bu komisyona göre birçok mesleki gelişim programı iki ana başlıktan oluşmaktadır. Bunlar; öğretimin iyileştirilmesi ve bilginin artırılmasıdır.

Babcock (1989) mesleki gelişimi “öğretim elemanlarının kendilerini yenileme etkinlikleri” olarak nitelendirilmektedir.

Bir öğretim elemanının görevini yerine getirmesi, kendini geliştirebilmesi için bir yükseköğretim kurumu tarafından öğretimsel, alansal, kişisel ve kurumsal alanlarda belirli bir disiplin içerisinde, planlı olarak gerçekleştirilen seminer, konferans, bireysel danışmanlık türü etkinliklerin tümü (Brawer, 1990; Moeini, 2003; Steinert, 2000; Odabaşı, 1999).

Brawer (1990) mesleki gelişimin amacının, “öğretim elemanlarının öğretici ve bilim insanı olma yönündeki gelişimlerinin, bireysel ve kurumsal gelişimlerine katkı sağlaması” olduğunu belirtmiştir. Eble ve McKeachie'den (1985) aktardığına göre ise mesleki gelişim, “öğretim elemanlarının öğretici ve araştırmacı olarak bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla tasarlanmış olan fakülte ve üniversite çapındaki etkinlikler”dir.

Heppener ve Johnston (1994) ise mesleki gelişim kavramını, “öğretim elemanının meslek yaşamında iş tatminini artırmak için öğretim becerilerini geliştirmesine ya da araştırma bursu elde etmesine yönelik olanaklar sağlamak” olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanıma göre ise mesleki gelişim, öğretim elemanlarının yaptıkları işlerden ve çalışmalardan keyif almalarını sağlamak, onlar için tatmin edici bir çalışma ortamı geliştirilmesine katkıda bulunmak ve kendilerini alanlarında geliştirebilmeleri adına maddi imkânlar doğrultusunda onlara destek olmaktır.

Lee'nin (1996) mesleki gelişim tanımı ise “derinlemesine bilgi edinmek, akademik ya da mesleki alanlardaki bilgiye katkı sağlamak için bir yükseköğretim kurumu tarafından belirli bir disiplin içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler”dir.

Steinert'in (2000), Sheets ve Schwenk'ten (1990) aktardığına göre ise mesleki gelişim, “bir öğretim elemanının öğretim, araştırma ve yönetim gibi görev alanlarındaki bilgi ve becerilerini geliştirmek için tasarlanmış planlı etkinlikler” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre mesleki gelişim, yükseköğretim kurumlarını ve öğretim elemanlarından beklenen görevler doğrultusunda, onların çeşitli becerilerini geliştirmek ve görev alanlarına daha fazla katkıda bulunmalarını sağlamaya yönelik çeşitli çalışmalar olarak nitelendirilebilir.

Prachyapruit (2001) ise mesleki gelişim programlarını akademik personelin öğretmen ve akademisyen olarak becerilerini geliştirebilecekleri programlar olarak tanımlamıştır.

Mesleki gelişim, yükseköğretim kurumlarının yapısal değişimi için olduğu kadar öğretim elemanlarının kişisel ve akademik gelişimleri için de oldukça büyük bir öneme sahiptir (Borko, Ellibot ve Uchiyama, 2002).

Moeni'ye göre (2003), her bir akademik personele, mesleki gelişimlerini sağlayacak ve kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak akademik burslar verilmelidir. Kurumun ve akademik personelin kalitesini arttırmaya yönelik, yapılan tüm etkinlikleri kapsamaktadır.

Moeini'nin (2003), Scott'tan (1990) aktardığına göre ise Amerikan Yükseköğretim Birliği (AAHE) mesleki gelişime yönelik yaygın bilinen tanımın ötesinde yeni bir tanım ortaya atmıştır. Bu tanıma göre mesleki gelişim, “öğretim elemanının performansını kurumsal, kişisel, sosyal, bilimsel ve pedagojik alanlarda artırmayı sağlayan kuramsal ve uygulamalı etkinliklerdir.”

Bütün bu tanımlamalardan yola çıkarak mesleki gelişimin öğretim elemanları için önemli ve gerekli bir unsur olduğu söylenebilir. Bir üniversitenin niteliğini arttırmada başlıca unsur olarak görülen öğretim elemanlarının mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmasının gerekliliği aşikârdır. Dolaylı olarak ülke refahına katkı sağlayan üniversitelerin kalitesini arttıracak en mühim unsur öğretim elemanlarıdır. Bu nedenle öğretim elemanlarının mesleki gelişim yeterliliklerinin sağlanması oldukça önem arz eder.

2.3. Mesleki Gelişim Modelleri

Öğretim elemanlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarının ortaya çıkmasıyla, bu ihtiyaçlarını gidermeye yönelik, zamanla gelişen ve değişen ihtiyaçlara ve dünya koşullarına paralel olarak mesleki gelişim modelleri geliştirilmeye başlanmıştır.

Bu modellerden; gereksinime dayalı uyum modeli (Concerns-Based Adoption Model-CBAM), programlı model (The Programmatic Model for Faculty Development) ve yetişkin öğrenme modeli (Adult Learning Model for Faculty Development) daha öne çıkan ve kapsayıcılığı daha çok olan modellerdir. Buna karşın Benor'un Çok Aşamalı Mesleki Gelişim Modeli (Multiphasic Model for Faculty Development Model), Franke, Carpenter, Levi ve Fennema ait Bilişsel Yönlendirme ile Eğitim Modeli (Cognitively Guided Instruction), Brawner, Felder, Allen ve Brent'in SUCCEED Mesleki Gelişim Modeli (Southeastern University and College Coalition for Engineering Education), Hinson ve LaPrairie'in Çevrim içi Kurs Geliştirme İçin Mesleki Gelişim Modeli (The Professional Development Model for Online Course Development) gibi modeller ise daha kısıtlı olan, kapsayıcılığı az ancak daha özelleşmiş mesleki gelişim modelleridir.

2.3.1. Gereksinime Dayalı Uyum Modeli (Concerns-Based Adoption Model for Faculty Development - CBAM)

Gereksinime dayalı uyum modeli, Loucks-Horsley, Hall ve diğerleri tarafından 1970'li yılların başında, Teksas Üniversitesinde bulunan Austin Araştırma ve Geliştirme Merkezinde geliştirilmiştir. "CBAM değişimi tecrübe eden öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler gibi herkese uygulanabilir." (Hall ve Hord, 1987; Hord, Rutherford, Huling-Austin ve Hall, 1987; Loucks-Horsley ve Stiegelbauer, 1991) Model, eğitim kurumlarının köklü ve planlı değişimlere nasıl ayak uyduracağı ve bu değişimlere ayak uydurma süreçlerinin nasıl kolaylaştırılabileceği gibi sorulardan ortaya çıkmıştır. Bu modelin, üniversitelerdeki ve sınıf ortamındaki yeniliklerin, bireyler ve gruplar için kolaylaştırıcı ve destekleyici olması amaçlanmıştır. Eğitimcilerin yeni eğitim programlarına, yeni materyallere, yeni yöntem-tekniklere alışma ve ayak uydurma süreçleri incelenmiştir. Tarihsel sürecine baktığımızda, modelin 1960'ların sonlarında Frances Fuller'in öğretmen adayları ve deneyimli öğretmenler ile yaptığı çalışmalara dayandığı söylenebilir. Bu temel dayanağa göre modelin yapısında üç temel bakış açısı vardır (Loucks-Horsley ve Steiegelbauer, 1991; McCarthy, 1982):

- Değişime ve yeniliğe ilişkin bireysel tecrübelerin önemi
- Değişimin nasıl gerçekleştirileceğinin belirlenmesi
- Bireysel gereksinimlere göre uyarılma gerekliliği

Gereksinime dayalı uyum modeli üç ana aşamadan ve yedi basamaktan oluşmaktadır. İlk ana aşama, daha bireysel gereksinimlere odaklanmaktadır. Bu ana aşama, 0 Farkındalık ve 1 Bilgilendirici basamaklarından oluşmaktadır. İkinci ana aşama, ilk aşamada belirlenen gereksinimler için harekete geçilecek aşamadır. Bu aşama 2 Bireysel ve 3 Yönetimsel görevler olarak iki basamaktan oluşmaktadır. Üçüncü ve son ana aşama ise gereksinimler doğrultusunda yapılan etkinliklerin, yani ikinci basamağın etkilerinin ortaya çıktığı aşamadır. Bu aşama da 4 Sonuç, 5 İş birliği ve 6 Yeniden Odaklanma basamağından oluşur. Bu model, ABD'deki üniversitelerin çeşitli fakültelerinde özellikle 80'li ve 90'lı yıllarda uygulanmıştır (Evans, Lynn, Chauvin ve Sheila, 1993).

2.3.2. Programlı Model (The Programmatic Model for Faculty Development)

B. R. Fretz (1992) tarafından geliştirilen bu modelde başarılı bir kurum gelişimi için gerekli olan birçok önemli unsur vurgulanmıştır. Öncelikle, kurumun gelişimini, kısa süreli veya anlık bir olay olarak değil, bir program olarak tanımlamıştır ve gelişimin hayatta sadece bir kere olamayacağını vurgulamıştır. Daha sonra, programın geniş ve kapsamlı bir çevreye uygulanması gerektiğini söylemiştir. Bireylerden bölümlere, bölümlerden fakültele ve fakültelerden üniversitenin tamamına doğru bir gidişat olması gerektiğini söylemiştir. Bundan sonra, gelişimin hedefleri ve bu hedeflere ulaşılabilmesi için neler yapılması gerektiğine karar verilmesi gerektiğini söylemiştir. Gelişimi sağlayacak doğru strateji ve yaklaşımların hayati önem taşıdığından bahsetmiştir. Modeli uygulamak için öncelikli olarak bir program geliştirme çalışması yapılmasını, daha sonra ise kurumun misyon ve vizyonunun tanımlanması gerektiğini söylemiştir. Bu aşamalardan sonra ihtiyaç analizi yapılmalı ve bu analizin sonucuna göre öncelikler belirlenmeli. Öncelikler belirlenirken programın kimlere uygulanacağı ve programın içeriği de belirlenmelidir. Bir sonraki aşamada ise ihtiyaçlara uygun etkinliklerin seçilmesi gerekmektedir. Son aşama olarak ise hazırlanan program değerlendirilir ve değerlendirme sonuçlarına göre dönüt alınarak aksaklıklarda düzeltme yapılması adına misyon ve vizyon tanımlama, ihtiyaç analizi yapma ve önceliklerin belirlenmesi aşamalarına tekrar gidilerek programda iyileştirmeler yapılır.

2.3.3. Shimahara al, 1998 Ders Gözlem Modeli (Lesson Study Model)

N. Ken Shimahara Japonya'daki öğretmenlerin mesleki gelişim stratejilerine yönelik bir model geliştirmiştir. Bu modelde meslektaşların iş birliği, birbirlerini gözlemlemesi vb. ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak hedeflenmiştir. Bu çalışma genellikle ilkokul seviyesinde gerçekleştirilmiştir. Üniversitelerden öğretmen gelişimine yönelik katkılar fazla olmamıştır (Shimahara ve diğerleri, 1998).

2.3.4. Yetişkin Öğrenme Modeli (Adult Learning Model for Faculty Development)

Bu modelde Lawler yetişkin öğrenimi incelemek için yetişkin öğrencilere öğretmenlik yapan öğretmenleri, yetişkin öğrenciler olarak mesleki gelişimlerini ise yetişkin eğitimi olarak ele almış ve incelemiştir. Lawler and King (2000) yılında, mesleki gelişime rehberlik edecek altı yetişkin öğrenme prensibi sunmuşlardır. Bunlar, “saygılı bir ortam yaratmak, aktif katılımı desteklemek, deneyimleyerek öğrenmek, iş birlikli öğrenmeyi desteklemek, öğrenilenleri eyleme dönüştürmek ve katılımcılara yetki vermektir.” (21-22) Model dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; ön planlama aşaması, planlama aşaması, uygulama ve izleme aşamalarıdır. Her aşamada, yapılan aktivitelerin kazanımlarının, yetişkin eğitim prensiplerine uygunluğu sorgulanmaktadır (Lawler, 20).

2.3.5. Çok Aşamalı Mesleki Gelişim Modeli (Multiphasic Model for Faculty Development Model)

Dan E. Benor bu modeli daha çok tıp alanında eğitim veren öğretmenlerin gelişimi için kullanmıştır. Farklı kavramların ve farklı yöntemlerin kullanımının, farklı deneyim basamaklarına sahip öğretmenlerin gelişim süreçlerine de uyarlanabilir olduğunu savunmuştur. Mesleğe yeni başlamış eğitimcilerin, eğitimin felsefesini ve yaklaşımlarını anlayıp içselleştirebilmesi için akademik çevre ile sosyalleşmesi gerektiğini söylemiştir. Böylelikle, kendini alanında geliştirmesi sağlanacaktır. Daha deneyimli olanlar ise kendilerini daha da geliştirmek ya da zayıf yönlerini geliştirmek adına mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyabilirler. Son olarak karar alma ve verme konumunda olan eğitim yöneticileri, sorgulama ve liderlik etme yetilerini geliştirmek için programlara ihtiyaç duyabilirler. Bu mesleki gelişim etkinlikleri, her basamaktaki kişiler için

workshoplar, seminerler, rehberlikler, gözlemler, mikroeğitim, öğrenci görüşleri alınarak veya akademik dersler yoluyla gerçekleştirilebilir. Bu modelde en önemli nokta, eğitimcilerin eğitimine odaklanılmasıdır (Benor, 506).

2.3.6. İçerik Temelli İş Birlikli Araştırma Modeli (Content Based Collaborative Inquiry)

CBCI modelinin amacı eğitimcileri, kendi eğitim süreçlerine ve öğrencilerinin belli bir alandaki anlama derecelerine odaklanırken aynı zamanda kendi bilgi birikimlerini de sorgulama ve yapılandırmaya yöneltmektir. Bu modelin amacı, öğrencilerin matematik, fen bilgisi, edebiyat ve sosyal bilgisi gibi alanlardaki önemli konuları anlayabilme yeteneklerini geliştirmektir. Bunun geliştirilebilmesi için öğretim materyallerinin değiştirilmesi, öğretmenlerin kullandığı yöntemlerin değiştirilmesi veya her ikisinin de yapılması gerektiğini savunurlar (Bray, Gause-Vega, Goldman, Secules ve Zech, 2008).

2.3.7. Bilişsel Yönlendirme ile Eğitim Modeli (Cognitively Guided Instruction)

Bu modelde, öğretmenlerin konu bilgisi, öğretim programı bilgisi ve pedagoji bilgisinin öğrencilerin düşünce yapılarıyla tutarlılık göstereceği savunulmuştur. Öğretmenlerin, öğrencilerin düşünüş biçimlerini yönlendirebileceği, değiştirebileceği ve yeniden biçimlendireceğini söylemiş ve bunun için ilkökul öğrencilerinin matematik bilgilerine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Öğretmenlerin matematik öğretirken yaşadıkları pedagojik problemleri bu yöntemle çözebileceklerini söylemişlerdir (Carpenter, Franke ve Fennema, 1996).

2.3.8. SUCCEED Mesleki Gelişim Modeli (Southeastern University and College Coalition for Engineering Education)

Bu model, 8 kampüsü içeren bir çalışma ile ortaya çıkmıştır. 1997 yılında katılımcılara öğretimsel gelişimlerine yönelik bir anket uygulanmıştır. Bu ankette katılımcılara, aktif öğrenim, grup çalışması teknoloji destekli eğitimi de kapsayan eğitim tekniklerini kullanım çeşitlilikleri ve kullanım sıklıkları sorulmuştur. Bunun yanı sıra ankette, kurumsal gelişim programlarına katılım durumları ve bu programların onlara etkisi olup olmadığı da sorulmuştur. Ayrıca eğitimin kalitesinin önemini, kendilerine, çalışma arkadaşlarına, departmanlarına, üniversite yöneticilerine ve kampüsteki sisteme göre derecelendirmeleri istenmiştir. Geleneksel olmayan eğitim metodlarının kullanımının önemi, tekno-

loji destekli eğitimin önemi, kurumsal ve mesleki gelişim programlarına aktif katılımın önemi, öğretimde kalitenin ve yeniliğin önemi vurgulanmıştır (Allen, Brawner, Brent ve Felder, 2002).

2.3.9. Akıl Hocalığı Modeli (Mentoring Model)

Bu model bireylerin birbirlerine gelişebilmek için akıl hocalığı yapması yöntemini savunmaktadırlar. Böylelikle hem kurumsal hem de bireysel gelişim olacağını söylemektedirler. Formel ve informal aktivitelerin öneminden bahsedilir. Bu modelde akıl hocalığının hiyerarşik olmayan bir düzende olması gerektiği vurgulanmaktadır. Burada önemli olan bireylerin iyi niyetler gözeterek birbirlerine bir şeyler katması ve birbirlerini geliştirmesidir (Calderwood, Dohm, Lopez ve Smith, 2013).

2.3.10. Ürüne Dayalı Mesleki Gelişim Modeli (Product Based Faculty Development Model)

Bu model Winston-Salem Şehir Üniversitesinde teknoloji ile eğitimi bütünleştirme projesi olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültelerinin, öğrencileri teknolojiyle buluşturacak olanaklar sağlayan kurumlar olması gerektiğini ve teknolojinin öğretmen eğitim programlarına dâhil edilmesi gerektiğini savunur. Bunun yanı sıra akademik derslerin öğrenilmesi için çeşitli teknolojik uygulamalar tasarlanması gerektiğinin ve teknolojinin herkes için olduğunun önemi vurgulanmıştır. Öğrencilerin dijital portfolyo hazırlayarak eğitim süreçleri izlenmiştir Çalışma sonunda öğrencilerin teknolojik becerilerini geliştirdikleri gözlenmiştir. Çevrim içi ders materyalleri öğrencilerin derse gelmeseler bile dersi takip edebilmelerini sağlamıştır. İnternet ve elektronik kaynakların etkin kullanılmasıyla, araştırma yazılarının, makalelerin vb. kalitesinin arttığı görülmüştür (Bell ve Madu, 2002).

2.4. Mesleki Gelişimin Boyutları

Alan yazında mesleki gelişimin boyutlarına ilişkin farklı sınıflamalar yapılmıştır.

Millis (1994), mesleki gelişimin üç boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar;

Mesleki Gelişim Boyutu: Bireysel olarak akademik personelin öğretim tekniklerini geliştirebileceği, sınıf ziyaretleri, bire bir rehberlik gibi etkinlikleri kapsayan boyuttur.

Öğretimsel Gelişim Boyutu: Medya desteği alınması veya program tasarımı gibi etkinliklerin bulunduğu, daha çok öğrenciye, derslere ve öğretim programına odaklanan boyuttur.

Organizasyonel Gelişim Boyutu: Eğitim alınan tüm ortamları geliştirmek ve iyileştirmek için daha geniş kapsamlı, tüm kampüsü kapsayan etkinliklerin yapıldığı.

Kaliforniya Lise sonrası Eğitim Komisyonu (1988) ise dört boyuttan bahsetmiştir. Bunlar; Profesyonel, öğretimsel, öğretim programlarına dayalı ve organizasyonel gelişim boyutlarıdır.

Profesyonel Boyut: Öğretim elemanının kendi alanında uzmanlaşmasını ve gelişmesini sağlayan etkinliklerdir.

Öğretimsel Boyut: Öğretim elemanlarının daha etkili öğretim yapabilmesini sağlayacak etkinliklerdir.

Öğretim Programlarına Dayalı Boyut: Mevcut eğitim programının gözden geçirilerek yenilenmesine dayanır.

Organizasyonel Boyut: Tüm akademik personelin öğretme ve karar alma boyutlarında, öğretim ortamının değiştirilmesini kapsayan etkinliklerdir.

Wilkerson ve Irby (1998) de benzer bir sınıflandırma yapmışlardır.

Profesyonel Boyut: Yeni akademik personelin üniversiteye ve çeşitli akademik rollere oryantasyonunun sağlanmasına yönelik etkinliklerdir.

Öğretimsel Gelişim Boyutu: Tüm akademik personelin workshoplara ve mentorluk, koçluk, rehberlik gibi hizmetlere erişiminin olmasını sağlayan etkinliklerdir.

Liderlik Gelişimi Boyutu: Akademik programların etkin liderler tarafından yönetilmesi ve iyi tasarlanmış bir öğretim programının olmasını savunan ve buna yönelik etkinliklerin olduğu boyuttur.

Organizasyonel Boyut: Öğretimin ve öğrenimin sürekliliğini teşvik eden prosedürlerdir.

2.5. Öğretimsel Gelişim Alanı

Öğretimsel gelişim ile ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Bunlardan bazıları;

Yalın (1996), öğretim materyalleri, ders, kurs ya da öğretim programlarının sistematik tasarımı, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi etkinliklerinden oluşur.

Prachyapruit (2001), öğretimsel gelişim alanının, öğretim yöntem ve tekniklerini geliştiren, ders planlaması ve geliştirmesi yapan, öğrencilerin anlamaya yönelik tutumlarını inceleyen ve öğrenmeyi değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler olarak tanımlar.

Moeni (2003), öğretimsel gelişimin kurumun gelişebilmesi adına farklı bir yaklaşım getirdiğini söylemektedir. Öğretimsel gelişim derslere, programa ve öğrencilerin nasıl öğrendiğine odaklanır. Bu boyutta öğretim elemanları öğretimin hedeflerine ulaşabilmek için uygun ders programları ve öğretim stratejilerini belirlemeli, program tasarlamalı ve öğretimsel gelişim uzmanlarıyla çalışmalıdır.

Yüksek Öğretimde Profesyonel ve Organizasyonel Gelişim Ağı (POD) (2003) öğretimsel gelişimin programın hedeflere ulaşmadaki etkililiğini değerlendiren, ders materyallerini düzenleyen boyuttur.

Stanley (2004) ise “öğretimdeki yenilikleri izleme, bu yenilikleri uzmanlık alanına uyarlama ve geliştirme, öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için dersi planlama, öğretim materyallerini tasarlama ve amacına uygun kullanabilme, planlanan etkinlikleri uygulama ve değerlendirme” olarak ifade etmektedir.

Kürüm’ün (2007) aktardığına göre ise öğretimin planlanması ve uygulanması kapsamında eğitimin amaçlarının belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, öğretim araç ve gereçlerinin seçimi, öğrenme stil ve stratejileri ve değerlendirmeye kadar etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesine yönelik etkinlikleri kapsayan mesleki gelişim alanıdır (Kabakçı, 2006: 19; Vatanapradith, 1990).

2.6. Öğretim Elemanlarının Öğretimsel Gelişim İhtiyaçları

Öğretim elemanlarının mesleki gelişimine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde kimi araştırmalarda öğretim elemanlarının mesleki gelişiminin tüm alanlarına ilişkin gereksinimlerinin, kimilerinde ise doğrudan öğretimsel gelişim gereksinimlerinin belirlenmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu araştırmaların kimilerinde yalnızca öğretim üyeleri temel alınırken kimilerinde bölüm başkanları ve dekanların da içinde yer aldığı akademik yöneticiler, kimilerinde ise hiçbir ayrıma gidilmeden tüm öğretim elemanları yer almaktadır.

Peretomode (1982), Amerika Birleşik Devletlerindeki altı devlet üniversitesinin ziraat, işletme, eğitim ve mühendislik fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları ve yöneticiler olmak üzere toplam 441 kişi ile bir araştırma ger-

çekleştirilmiştir. Bu araştırmadaki amaç, mesleki gelişim içinde tanımlanan kişisel, öğretimsel ve kurumsal alanlara ilişkin öğretim elemanları, bölüm başkanları ve dekanların gereksinimlerini ve mesleki gelişim uygulamalarında gerçekleştirilen bireysel ve grup etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şöyledir: Dekanlar kişisel, öğretimsel ve kurumsal alanlar arasında ilk alan olarak öğretimsel gelişime gereksinim duymaktadırlar. Öğretim elemanları kişisel, öğretimsel ve kurumsal gelişim alanları arasında öncelikli olarak kişisel gelişime gereksinim duymaktadırlar. Öğretim elemanlarının kurumsal ve öğretimsel gelişim gereksinimleri dekanlardan daha düşüktür. Bölüm başkanları kişisel, öğretimsel ve kurumsal alanlar arasında ilk alan olarak kurumsal gelişime gereksinim duymaktadırlar. Mesleki gelişim etkinliklerinin uygulanmasında bireysel ve grup etkinliklerini tercih etme konusunda görüşler arasında farklılık bulunmamış, yöneticiler ve öğretim elemanları her iki uygulama biçimini de uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının mesleki gelişimin bir boyutu olarak tanımlanan öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine ilişkin gereksinimlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmalarda genel olarak farklı alanlarda görev yapan öğretim elemanlarının öğretim boyutunda gelişim gereksinimleri olduğu anlaşılmaktadır.

Mbuh (1993), Güney Carolina Üniversitesinde öğretim amaçlı mesleki gelişim programlarını değerlendirmek amacıyla 1992 yılında 237 öğretim elemanı ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilere göre öğretim elemanlarının yarısından fazlasının mesleki gelişim programlarına katıldıkları, yaş ve deneyime bağlı mesleki gelişim programlarına katılımın arttığı, genel olarak mesleki gelişim programlarının öğretimsel ve kişisel anlamda mesleki gelişimlerine katkı sağladığı, kurum dışında düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinin daha çok tercih edildiği ve öğretim ve bilgisayar eğitimlerinin en çok tercih edilen etkinlikler arasında yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gagne (1998) yılında öğretim elemanlarının öğretim becerilerini geliştirme etkinliklerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Kanada'daki bir üniversitede 12 öğretim elemanı ile görüşmeler yaparak bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonunda ulaşılan bazı sonuçlar şöyledir: Öğretim üyeleri diğer öğretim elemanlarıyla birlikte çalışma ve onlarla konuşma gereksinimi duymaktadır. Öğretimsel gelişim gereksinimlerinin belirlenmesi için öğrencilerin de görüşlerinin alınması gerektiği düşünülmektedir. Konu alanı bilgisinin tek başına yeter-

li olmadığı, nasıl öğretecekleri konusunda da bilgi sahibi olmanın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Yeni öğretim yöntemlerinin öğrenilmesinin önemli olduğunu düşünmektedirler.

Joyal (1998), yöneticilerin ve öğretim elemanlarının öğretimsel mesleki gelişim etkinlikleri konusundaki algı ve tutumlarını ortaya koymak amacıyla Kanada Newfoundland Memorial Üniversitesinde bir çalışma yapmıştır. Verilerin görüşme yoluyla toplandığı araştırmaya altısı öğretim elemanı, altısı yönetici olmak üzere toplam on iki kişi katılmıştır. Öğretim elemanlarının önem verdikleri mesleki gelişim alanlarının etkili öğretim, öğretim stratejileri, öğretimin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi olduğu araştırma sonuçlarında belirlenmiştir.

Korkut (1999) öğretim üyelerinin öğretim bilgi ve becerileri konusunda bir eğitime gereksinim duyup duymadıklarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma, Amerika'daki üniversiteler içinde tesadüfi yöntemle seçilen 28 üniversite üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu üniversitelerde görev yapan ve internet aracılığıyla ilişki kurulan öğretim üyelerinden 93'ü araştırmaya katılmıştır. Anket aracılığıyla toplanan verilerden ulaşılan bazı sonuçlar şunlardır: Öğretim üyeleri, önceki iş ve öğretim deneyimlerinin öğretme performansını üzerinde olumlu katkılar sağladığını, ancak bu deneyimin bir formasyonla kazanılabilecek öğretim yeterliklerinin yalnızca bir boyutunu oluşturduğunu, bu nedenle sürekli bir eğitime gereksinim olduğunu düşünmektedirler. Öğretim üyeleri, kariyerle ilgili kararlarda öğretim performansıyla ilgili değerlendirmelerin dikkate alınması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretim elemanları, akademik yükseltmelerde araştırma ve yayın ölçütlerine öncelik verilmesinin, öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde engelleyici bir rol oynadığı görüşündedirler.

Lawry ve Froese (2001) ise meslek yüksekokullarında göreve yeni başlayan öğretim elemanlarına etkili öğretim becerilerinin nasıl kazandırılması gerektirdiğinin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Veriler, karma yöntem kullanılarak önce anket daha sonra da odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Kişisel bilgiler ve öğretimin etkililiğine yönelik görüşler anket ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesinde ise öğretim elemanlarının öğretici olarak kendilerini ne kadar etkili gördükleri bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim üyelerinin %40'ı öncelikli temel rollerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı, %38'i danışman, %8'i ise bilgilendirici kişi olduğu belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin yarıdan fazlası diğer rollerini konu alanı uzmanı olma, içerik aktarıcı olma ve yeni bilgileri meslektaşlarıyla paylaşma olarak sıralamışlardır.

Öğretim elemanları, özde kendilerini konu alanı uzmanı olarak görseler de öğreticilik konusunda kendilerini yetersiz gördükleri için öğreticilik konusunda eğitime ihtiyaç duydukları ve tüm öğretim üyelerinin bu tür eğitimler almadan derse girmemeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Brawner, Felder, Allen ve Brent (2002) yılında Southeastern Üniversitesi Mühendislik Eğitimi Üniversite Koalisyonunu (SUCCEED) öğretim yöntemleri, mesleki gelişim programlarına katılım ve fakülte ödüllendirme sisteminde öğretimin öneminin algılanışı üzerine bir araştırma yapmışlardır. 1999 yılında gerçekleştirilen araştırmada 586 katılımcı yer almıştır. Ancak katılımcıların 75'inin son üç yıldır lisans derslerine girmedikleri belirlendiği için bu kişilerin yalnızca demografik özellikleri analiz edilmiştir. Araştırmada öğretimsel hedeflerin nasıl belirlendiği, etkin bir öğretimin nasıl uygulandığı ve mesleki gelişim programlarının öğretim üyelerinin öğretim yaklaşımlarını değiştirmede ne kadar etkili olduğu sorularına cevap bulunmaya çalışılmıştır. Katılımcıların yarısından fazlasının katıldıkları eğitimlerde gördükleri öğretim yöntemlerini kullandıklarını; öğretimsel hedefleri oluşturdukları, yardımcı doçentlerin doçent ve profesörlere göre bu hedefleri oluşturmaya genellikle daha eğilimli oldukları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılma durumlarını gösteren sonuçlara göre katılımcıların yarısından fazlası okulda gerçekleştirilen eğitimlere haftada en az bir katıldıkları; karşılaştıkları sorunlar karşısında kitap, internet ve kılavuz programlardan yararlandıkları ve bir eğitim danışmanına başvurdukları saptanmıştır.

Moeini (2003) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki öğretim elemanlarının mesleki gelişim gereksinimlerinin ve mesleki gelişim alanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, altı fakülteден 509 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda; öğretim elemanlarının öğretimsel, kişisel, mesleki ve kurumsal alanlarda gelişime gereksinim duydukları, öğretim üyeleri ile araştırma görevlilerinin kendi gereksinimleri ve öğretimsel öz yeterliklerini etkileyen etmenler konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları, öğretim elemanları içinde öğretim üyelerinin öncelikle öğretimi planlama, ölçme ve değerlendirme gibi öğretimsel gelişim etkinliklerine; araştırma görevlilerinin ise öğrencilerle iletişim, zaman yönetimi ve kişisel gelişim etkinliklerine önem verdikleri gibi bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Erginer ve Dursun (2005) tarafından öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerini ve bu konudaki gereksinimlerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, 2005

yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesinde görev yapan 159 öğretim elemanı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretim elemanlarının yaklaşık yarısının etkili öğretim becerilerine sahip olduklarını ve büyük çoğunluğu etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesi eğitiminin gerekli olduğunu, bu konuda düzenlenecek eğitimlerin altı ay ile bir yıl arasında olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Kabakçı (2006) tarafından eğitim fakültelerinde görevli araştırma görevlilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açılarının belirlenmesi amacıyla 2004–2005 öğretim yılında bir araştırma gerçekleştirilmiştir. 54 eğitim fakültesinde görevli 1095 araştırma görevlisinin çalışma evreni içinde tanımlandığı araştırmada 573 araştırma görevlisine ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişim gereksinimleri ile mesleki gelişim programlarının gerçekleştirilmesine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma görevlilerinin yaklaşık yarısı mesleki gelişim kapsamında öğretimsel gelişim alanında gelişim gereksinimi duymaktadır. Araştırma görevlileri, öğretimsel gelişim alanında öncelikle öğretim ortamlarında yeni teknolojileri kullanma ve öğretimi değerlendirme konularında mesleki gelişime gereksinim duymaktadır. Araştırma görevlileri, mesleki gelişim kapsamında yer alan öğretimsel, alansal, kişisel ve kurumsal alanları içinde, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişim gereksinimleri ve bu alana verdikleri önem, diğer gelişim alanları içinde üçüncü sırada yer almaktadır. Araştırma görevlilerinin mesleki gelişim programlarının sunulmuş biçimlerine ilişkin olarak tercihlerinin çalışma grubu, seminer, konferans biçiminde sıralanmaktadır, bu etkinliklerin internet üzerinden gerçekleştirilmesi ise son sırada yer almaktadır. Araştırma görevlileri, bir mesleki gelişim programına haftada 2-3 saat zaman ayırabileceklerini belirtmişlerdir. Araştırma görevlilerinin mesleki gelişim programlarının gerçekleştirilme dönemine ilişkin olarak ilk tercihleri eğitim dönemi içinde olmasıdır, bunu yarıyıl tatili ve yaz tatilinde olması izlemektedir.

Kürüm (2007), öğretim elemanlarının öğretim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik doktora öğrenimi gören öğrencilerinin almaları öngörülen Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini, bu dersleri alan öğrenciler ile bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin açıldığı 38 devlet üniversitesinde bu

dersleri alan doktora öğrencileri ve bu dersleri yürüten öğretim elemanları oluşturmuştur. Araştırmanın evrenini 756 doktora öğrencisi ve 25 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı kapsamında gereksinim duyulan veriler iki anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerini kapsayan Öğretimsel Gelişim programına katılan doktora öğrencileri, Gelişim ve Öğrenme ve Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersinde kazandırılması öngörülen bilgi ve becerilerle ilişkili amaçların gerçekleştiğini; programın kendileri üzerinde genel olarak olumlu etkiler bıraktığını belirtmişlerdir. Ancak doktora öğrencilerinin yarısından fazlası bu dersleri alırken özellikle görevlerinin gereği ders / iş yoğunluğunun fazla olması ve derslerin zamanının uygun olmaması nedeniyle sorunlar yaşamaktadır. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun derslerin yüz yüze yapılmasını uygun gördükleri belirlenmiştir.

Ercan (2010), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görevli okutmanların mesleki ve öğretimsel gelişime yönelik görüşlerini almaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görevli 49 okutman katılmıştır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış ve araştırmanın verileri açık uçlu anket ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde görevli okutmanların mesleki gelişimi, mesleki bilgi ve becerileri geliştirmek amacıyla meslektaşlarla bilgi alışverişinden seminer, konferans, çalıştay gibi akademik toplantılar ile lisansüstü eğitim çalışmaları ve mesleki yayınların izlenmesine kadar farklı şekillerde gerçekleştirilen etkinlikler olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Okutmanların çoğunun mesleki gelişime gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Yaşar (2019), İngiliz Dili öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve kendi başlattıkları mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunma düzeyleri üzerine bir yüksek lisans çalışması yürütmüştür. Bu çalışmada İngiliz Dili öğretim görevlilerinin kendi başlattıkları ve yürüttükleri mesleki gelişim faaliyetlerine olan tutumlarını ve bu tutumları belirleyen etmenleri incelemiş, bunun yanı sıra öğretim görevlerinin mesleki gelişim aktivitelerine verdikleri önem ve bu aktivitelere katılım seviyeleri ve katılımlarını engelleyen faktörleri de araştırmıştır. Karma bir araştırma deseni kullanmıştır. Nicel veriler anket, nitel veriler ise 7 kişi ile yapılan görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların kendi kişisel gelişimlerine olumlu tutumlar geliştirdikleri ortaya

çıkmiş, kişisel gelişimden zevk alış alt ölçeğinde de kadın ve erkek öğretim görevlileri arasında anlamlı istatistiksel farklar bulunmuştur. Mesleki gelişim aktivitelerine katılım konusunda da maliyet ve zaman yetersizliği engelleyici faktörler olarak ortaya çıkmış, nitel verilerle bu sonuçlar desteklenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırma evreni, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik bakış açılarının bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutları ile belirlenmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tekil tarama modeli, “değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modeli”dir. Bu yaklaşımda, “ilgilenilen olay, madde, birey, grup kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye (tanıtılmaya) çalışılır (Karasar, 1998: 79). Bu araştırmada tekil tarama modeli ile araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin kişisel özellikleri, öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma ve gereksinim durumları betimlenmiştir.

İlişkisel tarama modeli ise “iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan” bir araştırma modelidir (Karasar, 1998: 81). Bu araştırmada ilişkisel tarama modeliyle, araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin ders esnasında kullanılan yöntem - teknikleri, araç, gereç, materyaller sağlama ve hazırlama aşamalarını, ölçme - değerlendirme ve genel olarak öğretim süreçlerini bilgi sahibi olma ve bunlara yönelik gereksinim durumları ile cinsiyet, enstitü, kadro ve eğitim durumu gibi değişkenler arasındaki ilişki belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde İstanbul ilinde bulunan bir devlet üniversitesinde bulunan araştırma görevlileri olarak tanımlanmıştır.

Bu devlet üniversitesinin personel daire başkanlığının web sayfaları taranarak üniversite bünyesindeki tüm fakültelerde, belirtilen dönemlerde görevli olan araştırma görevlilerinin sayısı belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre 2018-2019 öğretim yılında üniversite bünyesinde bulunan 11 fakülte ve bunlara bağlı olan 45 bölümde toplam 577 araştırma görevlisi bulunmaktadır. Bu araştırma görevlilerin 109'u 2447 SK.nın 35. maddesine göre geçici olarak atanan araştırma görevlileridir ve onlar da çalışma evrenine dâhil edilmiştir. Araştırmaya 133 araştırma görevlisi katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin 54'ü kadın, 79'u ise erkektir. 40 araştırma görevlisi Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı çalışmakta olup 93 araştırma görevlisi Fen Bilimleri Enstitüsüne bağlı çalışmaktadır. 45 araştırma görevlisi öğrenim durumunu yüksek lisans olarak belirtirken 88 araştırma görevlisi öğrenim durumunu doktora olarak belirtmiştir. Son olarak bağlı buldukları kadrolara baktığımızda, 64 araştırma görevlisi 33 A ve 69 araştırma görevlisi 50 D kadrosu ile çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırmada, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik bakış açılarını bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutu ile belirleyebilmek adına önce bir literatür taraması yapılmış ve bu araştırma konusu ile ilgili geliştirilmiş veri toplama araçları incelenmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmanın amaçları dikkate alınarak veri toplamak için kullanılacak anketin maddeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler düzenlenerek pilot uygulama yapılmak üzere bir taslak olarak hazırlanmıştır. Anketin geçerliliği için eğitim bilimleri öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Anketin kapsam geçerliliğini belirlemek için anket uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliliği, “Bir ölçme aracıda bulunan soruların (maddelerin) ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülme istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup uzman görüşüne göre saptanır.” (Karasar, 1998: 151). Elde edilen veriler doğrultusunda ankette gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda düzenlenen anketin pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Özdamar'a (2003: 223) göre pilot uygulama, “Desteklenen ve uygulaması kabul edilen araştırma, rastgele seçilen ve toplum ya da örneği temsil edecek çok az sayıda birim üzerinde araştırma planına uygun olarak deneme tipinde (pilot) bir uygulamanın yapılmasıdır”. Pilot uygulama ile ankette olası hataların belirlenerek düzeltilmesi amaçlanır. Pilot uygulamanın en az 10 kişi üzerinde uygulanması gerektiği ifade edilmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2004: 83). Anket formlarının

pilot uygulamasının gerçekleştirilmesinde ulaşılabilirlik ölçütü göz önüne alınmıştır. Anket en son hâli ile 30 maddeden oluşmaktadır. Bu 30 madde ise dört başlık altında, ölçtükleri özelliğe göre gruplandırılmıştır. Bu gruplar; öğrenme–öğretme süreci / planlama, öğretim süreci ve yöntem–teknik, sınıf yönetimi ve ölçme değerlendirme şeklinde oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracının Uygulanması

Hazırlanan anket için internet üzerinden bir link oluşturulmuştur. Araştırma görevlilerine anketi yapmaları için bu link elektronik posta yoluyla atılmıştır. Aynı zamanda anket, araştırma görevlilerine elden de ulaştırılmış ve geri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için öncelikli olarak anketler tek tek incelenmiştir. Bu incelemelerde eksik doldurulan anketler değerlendirme dışına alınmıştır. Değerlendirmeye alınan anketler tek tek numaralandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Anketin, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişime yönelik bakış açılarını bilgi sahibi olma boyutu ile belirleyebilmek için hazırlanan kısmındaki her bir madde için “tamamen bilgi sahibiyim” seçeneğine 5, “çok bilgi sahibiyim” seçeneğine 4, “kararsızım” seçeneğine 3, “az bilgi sahibiyim” seçeneğine 2 ve “hiç bilgi sahibi değilim” seçeneğine 1 puan verilmiştir. Anketin, araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişime yönelik bakış açılarını ihtiyaç duyma boyutu ile belirleyebilmek için hazırlanan kısmındaki her bir madde için “tamamen ihtiyacım var” seçeneği için 5, “çok ihtiyacım var” seçeneği için 4, “kararsızım” seçeneği için 3, “az ihtiyacım var” seçeneği için 2 ve “hiç ihtiyacım yok” seçeneği için 1 puan verilmiştir. Verilerin bilgisayara aktarımında bu puanlamadan yararlanılmıştır. Araştırma görevlilerinin ankete vermiş oldukları cevaplar, araştırmanın amacına ve alt sorularına bağlı kalınarak analiz edilmiştir. Birinci ve ikinci alt problemlere yönelik veriler yani araştırma görevlilerin bilgi sahibi olma durumu ve ihtiyaç duyma boyutları, verilerin ortalaması alınarak analiz edilmiştir. Üçüncü alt probleme dayalı veriler yani araştırma görevlilerinin bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutları arasındaki ilişki, bağımlı durumlar t testi (paired sample t test) yöntemiyle analiz edilmiştir. Dördüncü ve beşinci alt probleme yönelik veriler yani araştırma görevlilerinin, bilgi sahibi olma ve bunlara yönelik gereksinim durumları ile cinsiyet, ens-

titü, kadro durumu ve eğitim durumu gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak için ise bağımsız durumlar t testi (independent samples t test) uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan araştırma görevlilerine otuz maddeden oluşan “Araştırma Görevlilerinin Öğretimsel Gelişimlerine Yönelik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Amacıyla Görüş Alma Anketi” uygulanmıştır. Anket geliştirilirken Millî Eğitim Bakanlığının “Öğretmenlik Uygulaması Gözlem Formu’ndan” yararlanılmıştır. Anket dört başlık altında toplanan otuz maddeden oluşmaktadır. Her madde için araştırma görevlilerinden hem “Bilgi Sahibi Olma Durumu” hem de “İhtiyaç Duyma Durumu” boyutlarında cevap vermeleri istenmiştir. İlk başlık “Öğrenme-Öğretme Süreci Planlama” başlığıdır. Bu başlık genel olarak ders öncesi planlamaların yapıldığı, dersin amaçlarının ve kazanımlarının belirlendiği, dersin içeriğinin, derste kullanılacak yöntemlerin, materyallerin ve etkinliklerin tasarlandığı, ölçme-değerlendirme sürecine yönelik ön tasarımlar yapıldığı maddeleri kapsayan ve on sorudan oluşan bir başlıktır. İkinci başlık ise “Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik” başlığıdır. Bu başlık ise zamanın etkin kullanımı, öğrencilerle iletişim, etkili dönüt, öğretimde bireysel farklılıklar gibi daha çok sınıf içindeki etkinlikleri kapsayan on maddeden oluşmaktadır. Üçüncü başlığımız “Sınıf Yönetimi” başlığıdır. Başlığın adından da öngörülebileceği üzere bu başlıkta, kalabalık gruplarla başa çıkabilme, demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme gibi altı maddenin yer almaktadır. Son başlığımız “Ölçme-Değerlendirme” başlığıdır. Puanlama yapabileme, değerlendirme yapabileme şeklinde dört maddeden oluşmaktadır.

Bulgular

1. Alt Probleme Yönelik Bulgular: Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma durumları nedir?

Ankete katılan 133 araştırma görevlisinin 4 başlık altındaki 30 maddeye verdikleri bilgi sahibi olma durumu boyutu cevapları analiz edilmiştir. Bu analizlere göre araştırma görevlilerinin genel bilgi sahibi olma dereceleri 3,45 olarak bulunmuştur. Bu sonuç da genel olarak bilgi sahibi olma durumlarının “çok bilgi sahibiyim” olduğunu göstermektedir.

2. Alt Probleme Yönelik Bulgular: Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin ihtiyaç duyma durumları nedir?

- a) Öğrenme-öğretme süreci planlama başlığında bulunan, anketin ilk 10 maddesine verdikleri cevaplara bakıldığında bu başlıktaki maddelere genel olarak ihtiyaç duyma dereceleri 2,97 olarak bulunmuş olup bu başlığın tüm anketteki başlıklar içinde en düşük ihtiyaç duyma derecesine sahip olduğu saptanmıştır. İhtiyaç duyma durumları “az ihtiyacım var” olarak belirlenmiştir. Bu başlıktaki maddeler tek tek incelendiğinde ise en çok ihtiyaç duyma derecesine sahip olan madde 3,12lik bir ortalama ile 6. Madde olmuştur. En az ihtiyaç duyma derecesine sahip madde ise 2,84 ortalama ile anketin 4. Maddesi olmuştur.

3. Alt Probleme Yönelik Bulgular: Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma durumları ile ihtiyaç duyma boyutları arasında bir ilişki var mıdır?

Bu alt probleme ait bulgulara ulaşabilmek için veriler 4 başlık altında toplanmış madde gruplarının teker teker, hem bilgi sahibi olma hem de ihtiyaç duyma boyutlarının eşleştirilmesi ile analiz edilmiştir. Bu verileri elde edebilmek için maddeler, Bağımlı Örneklem t-test (Paired Sample t-Test) yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analizlere göre

1. Grup: İlk başlıktaki 10 maddenin, hem bilgi sahibi olma hem de ihtiyaç duyma boyutlarının ortalamaları eşleştirilerek iki boyut arasındaki ilişkinin varlığı ve yönü analiz edilmiştir. Bu analizlere göre araştırma görevlilerinin bu maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutlarının ortalaması 3,34, ihtiyaç duyma boyutlarının ortalaması ise 2,97 olarak bulunmuştur. Bu iki ortalama verisi korelasyonel olarak karşılaştırıldığında korelasyon (r) değeri ,002 olarak bulunmuş, korelasyonun p değeri ise 0,982 bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında ilk çiftin analizleri göstermiştir ki bu başlıktaki maddelerin bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutları arasında pozitif yönde, kuvvetli bir ilişki vardır. T-testin anlamlılık derecesi ise ,001 olarak bulunmuştur. Bu verilere dayanarak araştırma görevlilerinin öğrenme-öğretme süreci planlama başlığındaki maddeleri bilme durumları ile ihtiyaç duyma durumları arasında pozitif yönde, kuvvetli ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2. Grup: İkinci başlıktaki 10 maddenin, hem bilgi sahibi olma hem de ihtiyaç duyma boyutlarının ortalamaları eşleştirilerek iki boyut arasındaki ilişkinin varlığı ve yönü analiz edilmiştir. Bu analizlere göre araştırma görevlilerinin bu maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutlarının ortalaması 3,50, ihtiyaç duyma boyutlarının ortalaması ise 3,18 olarak bulunmuştur. Bu iki ortalama

verisi korelasyonel olarak karşılaştırıldığında korelasyon (r) değeri negatif yönde $-,102$ olarak bulunmuş, korelasyonun p değeri ise $,242$ bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında ikinci çiftin analizleri göstermiştir ki bu başlıktaki maddelerin bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutları arasında negatif yönde, zayıf bir ilişki vardır. T- testin anlamlılık derecesi ise $,007$ olarak bulunmuştur. Bu verilere dayanarak araştırma görevlilerinin öğrenme süreci, yöntem-teknik başlığındaki maddeleri bilme durumları ile ihtiyaç duyma durumları arasında negatif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

3. Grup: Üçüncü başlıktaki 6 maddenin, hem bilgi sahibi olma hem de ihtiyaç duyma boyutlarının ortalamaları eşleştirilerek iki boyut arasındaki ilişkinin varlığı ve yönü analiz edilmiştir. Bu analizlere göre araştırma görevlilerinin bu maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutlarının ortalaması $3,42$, ihtiyaç duyma boyutlarının ortalaması ise $3,16$ olarak bulunmuştur. Bu iki ortalama verisi korelasyonel olarak karşılaştırıldığında korelasyon (r) değeri negatif yönde $-,275$ olarak bulunmuş, korelasyonun p değeri ise $,001$ bulunmuştur. Bu değerlerin sonucunda üçüncü çiftin analizleri göstermiştir ki bu başlıktaki maddelerin bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutları arasında bir ilişki bulunamamıştır. T- testin anlamlılık derecesi ise $,050$ olarak bulunmuştur. Bu çift için araştırma görevlilerinin sınıf yönetimi başlığındaki maddeleri bilme durumları ile ihtiyaç duyma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

4. Grup: Dördüncü ve son başlıktaki 4 maddenin, hem bilgi sahibi olma hem de ihtiyaç duyma boyutlarının ortalamaları eşleştirilerek iki boyut arasındaki ilişkinin varlığı ve yönü analiz edilmiştir. Bu analizlere göre araştırma görevlilerinin bu maddelere yönelik bilgi sahibi olma boyutlarının ortalaması $3,52$, ihtiyaç duyma boyutlarının ortalaması ise $3,10$ olarak bulunmuştur. Bu iki ortalama verisi korelasyonel olarak karşılaştırıldığında korelasyon (r) değeri negatif yönde $-,105$ olarak bulunmuş, korelasyonun p değeri ise $,230$ bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında dördüncü çiftin analizleri göstermiştir ki bu başlıktaki maddelerin bilgi sahibi olma ve ihtiyaç duyma boyutları arasında negatif yönde, zayıf bir ilişki vardır. T- testin anlamlılık derecesi ise $,002$ olarak bulunmuştur. Bu verilere dayanarak araştırma görevlilerinin ölçme-değerlendirme başlığındaki maddeleri bilme durumları ile, ihtiyaç duyma durumları arasında negatif yönde, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4. Alt Probleme Yönelik Bulgular: Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin bilgi sahibi olma durumları ile,

a) cinsiyet

b) öğrenim durumu

c) bağlı buldukları kadro maddesi (33 – A. Maddesi / 50 – D. Maddesi)

d) bağlı buldukları enstitü (sosyal bilimler – fen bilimleri)

değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan araştırma görevlilerine iki boyutlu 30 maddelik anket uygulanmıştır. Yukarıda belirtilen değişkenler ile arasındaki ilişki bağımsız gruplar (Independent Samples) t- testi ile incelenmiştir. Hiçbir başlıkta, değişkenler ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

5. Alt Probleme Yönelik Bulgular: Araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine ilişkin ihtiyaç duyma durumları ile,

a) cinsiyet

b) öğrenim durumu

c) bağlı buldukları kadro maddesi (33 – A. Maddesi / 50 – D. Maddesi)

d) bağlı buldukları enstitü (sosyal bilimler – fen bilimleri)

değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan araştırma görevlilerine iki boyutlu 30 maddelik anket uygulanmıştır. Yukarıda belirtilen değişkenler ile arasındaki ilişki bağımsız gruplar (Independent Samples) t- testi ile incelenmiştir. Hiçbir başlıkta, değişkenler ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

- Araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin anketteki maddelere yönelik genel bilgi sahibi olma ortalamaları 3.45 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ortaya çıkarmıştır ki araştırma görevlilerinin bilgi sahibi olma durumları “kararsızım” cevabından fazla ancak “çok bilgi sahibiyim” cevabından düşük çıkmıştır. Bu da araştırma görevlilerinin öğretimsel gelişimlerine yönelik konularda eksikliklerinin olduğunu ve bu eksikliklerin giderilmesi gerektiğini göstermektedir.
- Yapılan analizler sonucunda araştırma görevlilerinin, en az bilgi sahibi olduklarını belirttikleri madde ise Öğrenme- Öğretme Süreci Planlama başlığı altında bulunan, anketin 10. maddesi olmuştur. Bu madde “Çevrim içi (online) ders tasarlama ve geliştirme” maddesidir ve maddeye verilen yanıtların ortalaması 2,33 olarak bulunmuştur. Bu ortalama, böyle önemli bir konuda araştırma görevlilerinin oldukça eksik olduğu-

nu ortaya çıkarmıştır. Teknolojinin bu kadar önemli olduğu ve çevrim içi materyallere ve derslere duyulan ihtiyacın gittikçe arttığı günümüz dünyasında, bu çalışma araştırma görevlilerinin bu alanda geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur.

- Araştırma görevlilerinin 30 maddeye yönelik ihtiyaç duyma boyutları incelendiğinde genel ihtiyaç duyma ortalamaları 3,11 olarak bulunmuştur. Birçoğunun aktif olarak ders anlatmadığı düşünüldüğünde bu oran şaşırtıcı değildir. en çok ihtiyaç duyduklarını belirttikleri başlık anketin ikinci başlığı olmuştur. Bu başlık Öğretim Süreci ve Yöntem-Teknik başlığıdır ve araştırma görevlilerinin verdiği yanıtların ortalaması sonucu, bu başlığın ihtiyaç duyma ortalaması 3,18 bulunmuştur. Bu başlıktaki maddeleri bilme ortalamaları ise 3,50 bulunmuştur. Bu da göstermektedir ki araştırma görevlilerinin en çok ihtiyaç duydukları alanla ilgili bilgilerinde eksiklikler vardır. Öğrencilerle bire bir olarak eğitim sürdürüldüğü ve öğrencilerin etkililiğinin arttırılması gibi amaçları hedefleyen maddelere sahip bu başlıktaki alanlarda, araştırılma görevlilerinin bilgi düzeyleri ihtiyaçları doğrultusunda giderilmelidir

Öneriler

Araştırmanın bu kısmında elde edilen bulgulara göre araştırmacılar, uygulayıcılara ve YÖK'e yönelik önerilere yer verilmiştir.

- Araştırma, öğretim elemanları içerisinde sadece araştırma görevlileriyle sınırlandırılarak yürütülmüştür. Araştırmacılar, öğretim elemanlarının tamamına yönelik veya başka bir gruba yönelik bir araştırma yapabilirler.
- Araştırma, sadece bir devlet üniversitesindeki araştırma görevlileri ile yapılmıştır. Aynı araştırma bir vakıf üniversitesi veya özel bir üniversitede uygulanabilir.
- Araştırma, farklı devlet üniversitelerinde uygulanarak bir karşılaştırma yapılabilir.
- Bunun yanı sıra aynı araştırma bir özel üniversite ve devlet üniversitesinde uygulanarak bir karşılaştırma yapılabilir.
- Araştırmada alt problemlerde değişken olarak cinsiyet, enstitü, kadro durumu ve eğitim durumu gibi değişkenlere bakılmıştır. Kıdem, çalışma yılı gibi değişkenlere bakılarak bir çalışma yürütülebilir.
- Bu araştırmada beşli likert tip ölçek kullanılmıştır. Ölçek yedili yapılarak daha aralıklı bir araştırma yapılabilir.

- Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılıp katılımcılardan anket yolu ile veri toplanmıştır. Çalışmayı derinleştirmek için ileriki çalışmalarda nitel veya karma araştırma yöntemleri kullanılabilir.
- Öğretim elemanlarının öğretimsel gelişimlerini geliştirmek ve bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla kurumlarda çeşitli etkinlikler gerçekleştirilebilir. Böylelikle kurumun kalitesini arttırmak hedeflenebilir.
- Teknolojinin her alanda etkin bir şekilde kullanıldığı günümüz dünyasında araştırma görevlilerinin çevrim içi materyal ve ders hazırlamaya yönelik düşük bilgi sahibi olma durumları göz önüne alındığında onları bu alanda geliştirecek eğitimler düzenlenmelidir.
- Anket verilerine göre araştırma görevlilerinin hiçbir başlıkta tamamen bilgi sahibi olmadığı bulunmuştur. Araştırma görevlilerinin bu bilgi eksikliklerinin giderilmesi adına çalışmalar ve eğitimler düzenlenmelidir.
- Araştırma görevlilerinin akademik hayatlarına devam ettiklerinde aktif olarak ders verecekleri göz önünde bulundurulduğunda tüm araştırma görevlileri için öğretimsel ve mesleki gelişimlerine yönelik formasyon derslerine benzer zorunlu dersler planlanmalıdır.

Kaynakça

- Akçam, İ. (2010). Öğretim elemanlarının akademik etiğe uyma düzeyleri hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Allen, R. H., Brawner, C. E., Brent, R. ve Felder, R. M. (2002). *SUCCEED* Faculty survey of teaching practices and perceptions of institutional attitudes toward teaching, 1999-2000. Southeastern Univ. and Coll. Coalition for Engineering Education.
- Altunışık, R. Bayraktaroğlu, R., Coşkun, R. ve Yıldırım, E. (2004). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı. Sakarya: Sakarya Kitapevi.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. ve Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools, REPORT NO. R-2007- LAUSD. Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).
- Babcock, L. C. (1989). What do we really mean by faculty development?, *ADFL Bulletin*, 20(3), 31-34.
- Bell, E. ve Madu, I. (2002). Implementing faculty professional development: The product based model. 31p.; Preparing Tomorrow's Teachers To Use Technology (PT3) Grantee Conference Konferansında sunulmuş makale. Washington, DC, July 25-28.

- Benor, D. E. (2000). Faculty development, teacher training and teacher accreditation in medical education: twenty years from now. *Medical teacher*, 22(5), 503-512.
- Brawer, B. F. (1990). "Faculty Development: The Literature", *Community College Review*, 18(1), 50-57.
- Brawer, C. E., Felder, R. M., Allen, R. ve Brent, R. (2002). A survey of faculty teaching practices and involvement in faculty development activities. *Journal of Engineering Education*, 91(4), 393-396.
- Bray, H. M., Gause-Vega, C. L., Goldman, S. R., Secules, T ve Zech L. K. (2000). Content-Based collaborative inquiry: A professional development model for sustaining educational reform. *Educational Psychologist*, 35(3), 207-217.
- Brent, R. ve Felder, R. M. (1998). The new faculty member. *Chemical Engineering Education*, 32(3), 46-47.
- Borko, H., Elliton, R. ve Uchiyama K. (2002). "Professional development: A key to kentucky's educational reform effort. *Teaching and Teaching Education*, 18, 969-987.
- Büyüköztürk, Ş. *Örnekleme Yöntemleri*. Web. 2019
- Smith, E. R., Calderwood, P. E., Dohm, F. A. ve Gill Lopez, P. (2013). Reconceptualizing faculty mentoring within a community of practice model. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 21(2), 175-194.
- California Postsecondary Education Commission. (1988). State policy for faculty development in higher. Commission Report, No. 88-17. Sacramento, California: The Commission.
- Carpenter, T. P., Fennema, E. ve Franke, M. L. (1996). Cognitively guided instruction: A knowledge base for reform in primary mathematics instruction. *The Elementary School Journal*, 97(1), 3-20.
- Çağlar, A. (1991). Atatürk eğitim fakültesinde yapılan "Öğretmenlik Uygulaması" üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3, 53-72.
- DiLorenzo, T. M. ve Heppener, P. P. (1994). The role of an academic department in promoting faculty development: Recognizing diversity and leading to excellence. *Journal of Counseling & Development*, 72, 485-491.
- Eble, K. E. ve W. J. McKeachie. Improving Undergraduate Education through Faculty Development. San Francisco, California: Jossey-Bass, Inc, 1985". Florence B. Brawer. "Faculty Development: The Literature", *Community College Review*, 18(1), 50-57, 1990'daki alıntı.
- Erginer, E. ve Dursun, F. (2005). Öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 11-22.
- Ergün, M. (2001). Üniversitelerde öğretim etkinliğinin geliştirilmesi. 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu. 11-13 Ocak 2001. Ankara: *Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı yay*. 188-192.

- Evans, L. ve Chauvin, S. (1993). Faculty developers as change facilitators: The concerns-based adoption model. *To Improve the Academy*. 278.
- Evran Acar, F., Kılıç, A., Ay, Ş, Kuyumcu Vardar, A. ve Kara, R. (n.d.) (2010). International Conference on *New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November, 2010 Antalya. 1028-1040.
- Foulquie, P. (1994). *Pedagoji Sözlüğü*. Çev. Cenap Karakaya. Sosyal Yayınları.
- Fretz, B. R., Garibaldi, A. M., Glidden L. M., McKeachie, W. J., Moritsugu, J. N., Quina, K., ... ve Sholley, B. (1993). "The complete scholar: Faculty development for those who teach psychology", Handbook for enhancing undergraduate education in psychology. Ed.: Thomas V. McGovern, Washington, DC, US: American Psychological Association, 1992." N. Jill Reich. "Developing Faculty Development Programs: A View from Chair", *Journal of Counselling & Development*, 72, May/June.
- Gagne, T. A. (1998). College instructors' perceptions of instructional skills development activities. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Alberta, Edmonton.
- Hall, G. E. ve Hord, S. M. (1984). A framework for analyzing what change facilitators do: The intervention taxonomy. Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization, 5(3), 275-307". Susan Loucks-Horsley ve Suzanne Steiegelbauer. "Using Knowledge of Change to Guide Staff Development", *Staff Development for Education in the 90's: New Demands, New Realities, New Perspectives*. Ed.: Ann Lieberman & Lynne Miller. New York: *Teachers College Press*, 1991'deki alıntı.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik*. Çev. Semra Kunt Akbaş. Ayrıntı Yayınevi. İstanbul.
- <https://istatistik.yok.gov.tr/> (2019).
- Heppener, P. P. ve Johnston, J. A. (1994). New horizons in counseling: Faculty development. *Journal of Counseling & Development*, 72, 451-453.
- Hosein Moeini. A Need analysis study for faculty development programs in METU and Structural Equation Modeling of faculty needs. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, 2003'teki alıntı.
- Joyal, M. J. (1998). A study of perceptions and attitudes towards the development of teaching by faculty at Memorial University of Newfoundland. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Memorial University of Newfoundland, Newfoundland.
- Kabakçı, I. (2006). Araştırma görevlilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açıları; Eğitim fakülteleri örneği. (Doktora Tezi). Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Yayınları* No:1674.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd.
- Korkut, H. (1999). Öğretim üyelerinin pedagojik formasyon gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(4), 477-502.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kürüm, D. Öğretim üyesi adayları için öğretimsel gelişim programının değerlendirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 2007.
- Lawler, P. A., King, K. P. ve Kreber, C. (2002). Planning for effective faculty development: Using adult learning strategies. *Alberta Journal of Educational Research*, 48(4).
- Lowry, C. ve Froese W. (2001, May). Transitions: Becoming a college teacher. In *Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium* (pp. 22-23).
- Lee, J. (1996). Faculty development: Opportunity and satisfaction. *Update*, 2(2), 1-4.
- Loucks-Horsley, S. ve Steigelbauer, S. (1991). Using Knowledge of Change to Guide Staff Development, Staff Development for Education in the 90's: New Demands, New Realities, New Perspectives. Ed.: Ann Lieberman & Lynne Miller. New York: Teachers College Press.
- Lucas, C. J. ve Murry, J. W. (2002). New Faculty: A Practical Guide for Academic Beginners. New York: Palgrave.
- Mbuh, R. (1993). Faculty perceptions of faculty development programs at the University of South Carolina: Implications for colleges and universities. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of South Carolina, South Carolina.
- McCarthy, B. (1982). Improving staff development through CBAM and 4MatTM. *Educational Leadership* 40(1), 20-26.
- Millis, B. (1994). Faculty development in the 1990s: What it is and why we can't wait. *Journal of Counseling & Development*, 72(5), 454.
- Moeni, H. (2003). A need analysis study for faculty development programs in Metu and structural equation modeling of faculty needs. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Odabaşı, H. F. (1998). Öğretim Üyelerinin Eğitim Teknolojisinden Yararlanma Durumları. Yayınlanmamış Araştırma. Eskişehir.
- Öğretim Üyelerinin Akademik Personel Geliştirme Etkinliklerine İlişkin Görüş ve Önerileri. Yayınlanmamış Araştırma. Eskişehir, 1999.
 - Faculty Use of Technological Resources in Turkey, *Innovations in Education & Training International*, 37(2), 103-108, May2000.
 - Faculty Point of View on Faculty Development, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 86-89, 2003.
- Oja, S. N. (1991). "Adult Development: Insights on Staff Development", Staff Development for Education in the 90's: New Demands, New Realities, New Perspectives. Ed.: Ann Lieberman & Lynne Miller. New York: Teachers College Press.
- Özmen, R. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve İlgili Mevzuat. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2001.
- Lawler, P. A. (2003). Teachers as Adult Learners: A New Perspective.

- Peretomode, V. F. (1982). Faculty Development Needs and Preferred Development Practices as Perceived by Faculty Members and Academic Administrators in Public Research Universities. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Oklahoma.
- POD (Professional and Organizational Development Network in Higher Education). <https://digitalcommons.unl.edu/podnetwork/> (2020).
- Prachyapruit, A. (2006). Analyzes Of New Faculty Socialization In Thai Public Universities. *Journal of Global Business Review*. 7 / January.
- Reich, J. N. (1994). Developing faculty development programs: A view from the chair. *Journal of Counseling & Development*, 72(5), 511-513.
- Scott, J. H. (1990). Role of community college department chairs in faculty development. *Community College Review*, 18(3), 12-16.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim – kuramdan uygulamaya*. (Düzenlenmiş yeni basım). Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sheets, K. J. ve T. L. “Schwenk. Faculty Development for Family Medicine Educators: an Agenda for Future Activities”, *Teaching and Learning in Medicine*, 2, 141-148, 1990”. Yvonne Steinert. Faculty Development in The New Millennium: Key Challenges And Future Directions. *Medical Teacher*, 22(1), 44-51, 2000'deki alıntı.
- Shimahara, N. K. (1998). The Japanese model of professional development: Teaching as craft. *Teaching and teacher education*, 14(5), 451-462.
- Steinert, Y. (2000). Faculty development in the new millennium: Key challenges and future directions. *Medical Teacher*, 22(1), 44-51.
- Vatanapradith T. (1990). Faculty perception of needs for faculty development programs of selected colleges in Ramkhamhaeng University. Texas Woman's University Doktora Tezi.
- Wheeler, D. W. (1992). The role of the chairperson in support of junior faculty, *New directions for teaching and learning: Developing New and Junior Faculty*. Ed.: Mary D. Sorcinelli ve Ann E. Austin. 50, 87-101.
- Wilkerson, L. ve Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practices: a comprehensive approach to faculty development. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 73(4), 387-396.
- Yalın, İ. (1996). Gazi Üniversitesinde Eğitim Teknolojisi Merkezi Kurulmasına İlişkin Bir Araştırma. Yayınlanmamış Araştırma. Ankara.
- Yaşar, P. (2019). English language instructors' attitudes towards professional development and their engagement in self-initiated professional development. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.
- Yükseköğretim Kanunu (2547 S.K.). *Resmî Gazete*. 17506; 4.11.1981.

İLKOKUL TÜRKÇE DERSİNDE OYUN YOLUYLA ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

Elif Savran¹

Mustafa Yeşilyurt²

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışma ile “Oyunla öğretim yönteminin ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi başarısına etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranacaktır. Bu nedenle çalışmanın amacını ilkökul ikinci sınıf düzeyinde “eş anlamlı kelimeler” kavramı öğretiminde oyunla desteklenmiş öğretim süreçlerinin geleneksel yöntem ile yapılan öğretim süreçlerine göre öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek oluşturmaktadır.

Yöntem: Öğrencilerin Türkçe dersi ön test- son test başarı puanları arasındaki ilişkiler başarı yönünden ve cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak incelenecektir. Araştırmada nicel yöntemlerin bir türü olan tek grup ön test son test modeli benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki bir devlet ilkokulunun 2. sınıfında öğrenim gören 56 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “eş anlamlı kelimeler” çalışma kâğıdı ile toplanmıştır. Toplanan veriler bir istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir

Bulgular: Yapılan analiz sonucunda oyun yoluyla öğretim yönteminin MEB uygulamalarına göre öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Cinsiyet faktörünün bu süreçte anlamlı bir etkisi tespit edilememiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Oyun yoluyla öğretim Türkçe dersinde eş anlamlılar konusunun başarı düzeyini arttırmada önemli etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretmenler bütün derslerde oyun yoluyla öğretime yer vermelidir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci Başarısı, Oyun Yoluyla Öğretim, Türkçe Dersi

¹ Sınıf Öğretmeni, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi, savran86@hotmail.com

² Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD Başkanı, myurt@yildiz.edu.tr

Giriş

Oyunu bazı araştırmacılar şöyle tanımlar (Bilen, 2006): oyunu bireylerin fiziksel ve zihinsel yeteneklerini geliştiren aynı zamanda eğlendiren ve sanatsal ve estetik anlamda geliştiren bir öğrenme aracı olarak tanımlar. Marsell (2009) oyunu; çocuğu hayata hazırlayan en etkili yöntem olarak görür. Poyraz ve Dere (2003) oyunu çocuğun en doğal ve en aktif öğrenme aracı olarak tanımlar. Yavuzer (1987)'e göre oyun, çocuğa kimsenin öğretemeyeceği kuralları ve kavramları, kendi deneyimleri ile yaşayarak öğrenmesi yöntemidir.

Oyunlar çocukların fiziksel gelişimini olumlu yönde etkileyen bir araçtır. Oyun, çocukların problemlerini çözme becerisi geliştirmesine ve çevrelerini tanımaya olanak sağlar. Oyun, çocuğun sosyal gelişimini hızlandırır. Özellikle oyun karakterlerini taklit ederek çevresini anlamayı öğretir. Oyun öfkenin, kıskançlığın, korkunun ve rekabetin öğrenildiği bir yerdir. Çocuk oyunda başkalarının isteklerine göre uygun hareket etmeyi öğrenmiş olur. Oyun, aynı zamanda iyi bir oyuncu olmayı da öğretir. Oyun, kuralları ve kurallara uymayı öğretir. Oyun, çocuğun yaşlarıyla nasıl iletişim kuracağını öğretir. Oyun, çocuğun hayatı boyunca kendisine yardımcı olacak yeteneklerin ve becerilerin ortaya çıkmasını sağlar. Oyun, enerjinin atıldığı bir yerdir. Oyun, çocuğun fizyolojik gelişmesini hızlandırır. Oyun, çocuğun iştahını arttırır ve uykuyu düzenler, sağlıklı büyümesini sağlar. Oyun, çocuğa disiplinin öğretir. Oyun, çocuğun doğayı tanımaya öğretir (Dinç, 1993).

Oyun çocuklarda kendine olan güvenin artmasına neden olur. Oyunlar sayesinde kurallara uyması ve oyunlardan zevk alması sağlanır. Öğrencilerin duygusal gelişimine katkıda bulunur. Gergin ve sinirli olan çocukların sakinleşmesini sağlar. Öğrenciler oyun sayesinde rol oynayan kişi olarak aktif konumdadır. Oyunlar sayesinde öğrenciler zihinsel etkinliklere katılır. Düşünme, karar verme, problem çözme becerileri gelişir. Oyun yoluyla öğretim; diğer yöntemlere göre dikkat, yaratıcılık, hayal gücü, analiz ve sentez becerilerini gerektirir. Oyunu ölçmek üzere ölçütler belirlemek ve oluşturmak belli bir eğitimi gerektirir. Oyunlar rekabet ortamının oluşmasına neden olur ve kim kazanacak düşüncesinin hâkim olmasına etki eder. Oyunlarda ortaya çıkan yarışma süreci yavaş olan öğrencileri etkileyebilir. Oyunların öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması, oyunun dikkat çekici olmaması, oyunu anlamaması sonucunda gereken katılım sağlanmayabilir. Çekingen öğrencilerin oyuna katılması zor olabilir. Öğretmenlerin oyun yoluyla öğretim tekniğini uygulayabilmesi için titiz ve dikkatli bir hazırlık yapması gerekir. Kalabalık sınıflarda uygulamak zor olabilir.

Öğretmen derslerde eğitsel oyunlardan başarılı bir şekilde faydalanmak için dikkatli bir hazırlık yapmalıdır. Oyun kuralları bütün öğrencilerin anlayabileceği şekilde basit olmalıdır. Bütün öğrenciler oyunu aktif bir şekilde katılırlıdır. Bu nedenle seçilmiş oyunlar farklı bireysel yeteneklere uyarlanabilir bir esneklikte olmalıdır. Oyunun amacı olmalıdır. Oyunun kuralları açık bir şekilde anlatılmalı ve herkes anlamalıdır. Öğretmenin oyun sürecindeki bir rolü de oyunu kontrol etmesidir. Öğretmen oyunu dersin ortasında ya da sonunda beş on dakika yer vermelidir. Oyunun en önemli noktalarından biri de oyun sürecinde herkesin aktif bir şekilde oyuna katılımı sağlamaktır (Demirel, 2002).

Özenç (2007) araştırmasında ilk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi yoluyla öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Yöntem olarak tarama yöntemini kullanmıştır. Araştırmaya İstanbul ilinden rastgele seçilen ilçelerindeki okullarda çalışan, birinci sınıf okutmuş 230 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin ilk okuma ve yazma sürecinde oyunları kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin görüşleri ise yaşa, cinsiyete, mezun olunan okul türüne, lisansüstü eğitim alıp almamalarına, öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamalarına ve buldukları okulların sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Yiğit (2007) çalışmasında ilköğretim 2. sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici Matematik oyunlarının başarıya ve kalıcılığa etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2004-2005 öğretim yılında, Adana'da bulunan özel bir ilköğretim okulunda matematik dersi alan 2. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Verileri elde etmek için ön test, son test ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 11, 5 paket programı kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının matematik dersinde akademik başarıya anlamlı düzeyde olmasa da olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Altunay (2004), çalışmasıyla oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimini ne yönde etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2002-2003 eğitim öğretim yılının II. yarısında Ankara'da bulunan bir ilköğretim okulunun 4. sınıf Matematik dersinin 7. ve 8. ünite Geometri konularının hedef ve davranışları dikkate alınarak yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen erişim testi kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan oyunla ders anlatımının başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca oyunla

desteklenmiş matematik öğretiminin, öğrenilenlerin kalıcılığında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi şudur: “Oyunla öğretim yönteminin ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin hayat Türkçe dersi başarısına etkisi var mıdır?”

Bu çalışmada Türkçe öğretiminde kelime haznesini geliştirmeye faydası olacağı düşünülen eş anlamlı kelimelerin öğretimi konusunda oyun yönteminin etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yapılan çalışma ile eş anlamlı kelimelerin farklı yöntemlerle öğretimi noktasında öğretmenlere yeni bir yol sunulacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın amacını ilkokul ikinci sınıf düzeyinde “eş anlamlı kelimeler” kavramı öğretiminde oyunla desteklenmiş öğretim süreçlerinin geleneksel yöntem ile yapılan öğretim süreçlerine göre öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek oluşturmaktadır. Bu amaç için şu araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1- Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test puanları ölçümlerine göre Türkçe dersi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2- Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test puanları ölçümlerine göre Türkçe dersi başarı puanları arasında cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Bu çalışma ile öğrencilerin derse katılımlarını istekli ve zevkli hâle getireceği aynı zamanda öğrencilerin zihinsel, duygusal, sosyal, psikomotor becerilerin gelişimine de katkı düşünülmektedir. Kelime dağarcığının gelişmesine etkisi olacaktır. Oyun öğrenilen bilginin pekiştirilmesini ve eğlenceli bir biçimde tekrar edilmesini sağlamaktadır. Derste sıkılan ve çekingen öğrencilerin derse katılımlarında istek uyandırabilir.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışma deneme modelinde nicel yöntemler kullanılarak yapılmıştır. Araştırma deneysel modellerden tek grup ön test-son test modele uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma modelinin yapısı Tablo 1 ile sunulmuştur.

Tablo 1. Tek grup ön test- son test desen

Grup	Ön test	İşlem	Son test
G	O ₁	OÖY	O ₂

*O₁: Ön test, O₂: Son test, OÖY: üç haftalık oyun ile öğretim uygulaması

Bu modeli araştırmanın bağımsız değişkeni olan oyun ile öğretiminin bağımlı değişkeni olan öğrenci başarısı üzerinde ne derece etkili olduğunu ortaya çıkarabilecek bir güce sahip olduğu düşünülmektedir (Balci, 2019). Buna göre Türkçe dersleri öncelikli olarak aynı grupta MEB ders kitabı etkinliklerine göre işlenmiştir. Daha sonra ön testleri uygulanmıştır. Sonraki aşamada aynı gruba oyun yoluyla öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama sonunda son testleri yapılarak süreç tamamlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Zeytinburnu ilçesindeki bir devlet okulunda okuyan 65 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen öğrenciden bireysel eğitim planına dâhil olanlar ve Suriyeli göçmen öğrenciler uygulama aşamalarında bulunmuş fakat analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Buna göre çalışma grubunun son hâli 56 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla ilgili literatür taraması ve alan uzmanlarının görüşlerine dayanılarak araştırmacı tarafından oluşturulan “eş anlamlı kelimeler” çalışma kâğıdı kullanılmıştır. Çalışma kâğıdı 10 sorudan oluşmaktadır. Bu çalışma kâğıdı işlem öncesinde ön test, uygulama sonrasında son test olarak tekrar kullanılmıştır. Veri toplama aracı çalışma grubu ile benzer özellik gösteren 68 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi üzerinde denenmiştir. Çalışma kâğıdının güvenilirlik ve geçerlilik analizleri için Cronbach Alpha katsayısı incelenmiştir. Buna göre ölçeğin güvenilir sonuçlar vereceğine dair katsayısı $\alpha=7,27$ olarak bulunmuştur.

Uygulama

Araştırma 02.12.2019 ve 20.12.2019 tarihleri arasında yürütülmüştür. Üç haftalık bir zaman dilimini kapsayan uygulamada öncelikle Türkçe derslerindeki eş anlamlı kelimeler konusu ilk bir hafta boyunca sınıf öğretmeni tarafından MEB Türkçe kitabındaki etkinliklerle işlenmiştir. Ardından hazırlanan çalışma yaprağı öğrenciler üzerinde ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonraki bir hafta boyunca çalışmalara hazırlanan oyunlar ile devam edilmiştir. Uygulama sonunda aynı çalışma kâğıdı son test olarak kullanılmıştır. Oyun uygulamaları boyunca öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamalarına izin verilmiştir. Her oyun öncesinde sınıfın fiziksel durumu oyun oynamak için uygun hâle getirilmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmanın verileri istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Analize 56 öğrencinin çalışma kâğıtlarından toplanan veriler dâhil edilmiştir. Araştırmanın seyrini olumsuz etkileyeceği düşünülen öğrencilerin çalışma kâğıtları analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Veriler analize tabi tutulmadan önce normallik testi yapılmıştır. Sosyal bilimler alanında normalliğin incelenmesinde farklı yöntemler izlenebilmektedir. Bunlar mod, medyan ve ortanca değerlerin birbirlerine yakınlığı ya da Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk anlamlılık değerlerinin dikkate alınması şeklinde olabilmektedir. Bu araştırmanın verilerinin normallik varsayımı mod, medyan ve ortancanın birbirlerine yakın değerlerde olup olmadığına bakılarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri bu bilgi ışığında incelendiğinde normalliğin sağlandığı görülmüştür. Buna göre araştırmanın farklı uygulamaları arasındaki ön test ve son test başarı ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t-testi analizleri kullanılmıştır. Cinsiyet faktörünün başarı üzerindeki etkisinde ise bağımsız örneklem t testi analizleri kullanılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda ilkökul ikinci sınıf düzeyi Türkçe dersinde eş anlamlı kelimelerin oyun ile öğretim yöntemi kullanılarak öğretilmesinin geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yürütülen çalışmanın araştırma sorularına ait bulguları ve yorumları yer alacaktır.

Ön test ve Son test Puanlarına Göre Başarı Karşılaştırması

Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına dair yapılan bağımlı örneklem t- testi analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ön test ve son test başarı puanlarının t- testi sonuçları

Test	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön test	56	62, 86	14, 105	55	-15, 489	, 000*
Son test	56	75, 00	12, 792	55	-15, 489	

Tablo 2’ye göre ilkökul ikinci sınıf eş anlamlı kelimelerin öğretimi konusunda denel işlemler öncesinde öğrenci grubunun başarı puanının ortalamasının $\bar{X}= 62, 86$ olduğu görülmektedir. Denel işlem sonrasında ise bu ortalamanın yükseldiği görülmektedir ($\bar{X}=75, 00$). Bu yükselişin anlamlı çıkması oyunların geleneksel uygulama süreçlerine göre öğrencilerin Türkçe dersi eş anlamlı kelimeleri öğrenme başarısını arttırdığı yönünde bir etki yaptığı şeklinde yorumlanabilir ($p<, 05$).

Ön test ve Son test Puanlarının Cinsiyet Faktörüne Göre Başarı Karşılaştırması

Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında cinsiyetleri yönünden anlamlı bir fark olup olmadığına dair yapılan bağımsız örneklem t- testi analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ön test ve son test puanlarının cinsiyet faktörüne göre t-testi sonuçları

Test	N	Cinsiyet	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön test	56	Kız	63, 08	15, 237	54	, 108	, 915
		Erkek	62, 67	13, 309			
Son test	56	Kız	75, 38	13, 706	54	, 208	, 836
		Erkek	74, 67	12, 172			

Tablo 3’ göre ilkökul ikinci sınıf eş anlamlı kelimelerin öğretimi konusunda uygulanan ön test ve son test sonuçlarına göre kız öğrenci ve erkek öğrencilerin başarılarının artış gösterdiği görülmektedir. Fakat bu artışın anlamlı dere-

cede olmadığı ($p > , 05$) tespit edilmiştir. Buna göre başarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak artmadığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe dersinde oyun yoluyla öğretim başarıyı etkiler mi?" Sorusu oyunla öğretim uygulamasının yürütüldüğü ikinci aşama lehinde çıkararak oyunla ders işlemenin başarılı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre oyun yoluyla öğretim Türkçe dersinde eş anlamlılar konusunun başarı düzeyini arttırmada önemli etkiye sahiptir.

Bu sonuca benzer bir çalışmada (Savaş, 2014) tarafından oyunla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisi üzerine yüksek lisans tezinde oyunla öğretim yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrenci başarısı ve kalıcılığı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin oyunlar sayesinde dersi ve ders öğretmenini daha çok sevdikleri ve oynayarak öğrendikleri sonucunu çıkarmıştır. Hanbaba (2011), oyunla öğretim yönteminin 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi adlı yüksek lisans tezinde seçilmiş olan kazanımların kazandırılmasında başarı açısından deney grubunun kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek olduğu ve tutum açısından anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varmıştır. Tural (2005), ilköğretim Matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretiminin erişimi ve tutuma etkisi adlı yüksek lisans tezine göre "Oyun ve Etkinliklerle Öğretim" in uygulandığı deney grubu ile "Geleneksel Öğretim" in uygulandığı kontrol grubunun erişimi düzeyleri ve matematik dersine ilişkin tutumları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

İlkokul dönemindeki çocukların hem somut işlemler döneminde hem de oyun çağında oldukları göz önünde bulundurularak ders boyunca sürekli düz anlatım yapmak onların bu yaş grubu ile uyumsuzdur. Onların dikkatini çekecek, eğlendirecek, öğrenmeyi zevkli hâle getirecek oyun yoluyla öğretimden faydalanılmalıdır. Bu çalışma ile de oyun yoluyla işlenen Türkçe kazanımlarının başarıyı arttırdığı görülmüştür. Buna göre Türkçe matematik hayat bilgisi derslerinde de oyun yöntemine yer verilmesi çocukların eğlenerek öğrenmesini sağlayacaktır. MEB ders ve çalışma kitapları oyunla ilgili etkinliklere çok az yer verdiği görülmüştür. Yapılan önceki araştırmaların sonuçları ve bu araştırmanın sonuçları da göstermektedir ki oyun yöntemi eğitim öğretim ortamlarında sık sık kullanıldığında başarı getirecektir. Bu nedenle MEB öğretmenlere oyun temelli öğretim yönteminin ilkökul derslerine entegrasyonu konusunda hizmet içi eğitimleri yaygınlaştırmalıdır. Hatta ders kitaplarının içerisine ekle-

necek oyun etkinlikleri ile daha etkili eğitim öğretim ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlanabilir.

Öneriler

- 1- Elde edilen verilere göre; oyunla öğretim klasik öğretime göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu nedenler öğretmenler bütün derslerde oyun yoluyla öğretime yer vermelidir. Öğrenci, somut materyallerle desteklenmiş bir öğretim sürecinde aktif bir şekilde katılarak öğrenmesini gerçekleştirmelidir. Konular, cansız bir şekilde anlatılmamalı, öğrenci yaparak yaşayarak öğrenerek derse katılmalıdır.
- 2- Meb öğretmenlere çeşitli seminerler düzenleyerek oyun yoluyla öğretimi derslerde kullanımı yaygınlaştırılabilir. Türkçe müfredatında yöntem ve teknikler kısmına oyun yoluyla öğretimden faydalanabilir.
- 3- Üniversitelerde sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına Türkçe öğretimi dersinde oyun yöntemi ile ilgili bilgi verilerek uygulama fırsatları verilebilir. Oyun ve etkinliklerle öğretimin, öğrencilerin bilişsel gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar hakkında bilgi verilmelidir.
- 4- Ezbere dayalı geleneksel öğretim anlayışlarının değiştirilebilmesi için çağdaş, bilimsel yapılandırmacı öğretim anlayışlarının yaygınlaştırılmasıdır. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu amaca uygun olarak yetiştirilmesi gerekir. Yeterli derecede teknik bilgi ve beceri donanımına sahip öğretmenlerin yetiştirilmesine gereken önem verilmelidir. Çalışmakta olan öğretmenlerin mesleki donanımlarının geliştirilmesi amacıyla, teknoloji ve materyal geliştirme konularında, hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.

Kaynakça

- Altunay, D. (2004). Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*. Balcı, A. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma*.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boz, İ. (2014). *İlkokul 1. sınıf matematik dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarısına etkisi* (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep). Demirel, Ö. (2002). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

- Dinç, H. (1993). *Çocuk oyun işlevi ve öğeleri* (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). Hanbaba, L. (2011). *Oyunla Öğretim Yönteminin İlköğretim 3.Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Başarısı ve Tutumuna Etkisi*.
- Marsell, M. (2009). *Çocuk ve zihin terapisi* (1. Baskı). İstanbul: Ekinoks Yayıncılık.
- Özenç, E. (2007). İlk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2006). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Savaş, E. ve Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 183-202.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yavuzer, H. (1987). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yiğit, A. (2007). İlköğretim 2. sınıf seviyesinde bilgisayar destekli eğitici matematik oyunlarının başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.

İLKOKUL 1. VE 2. SINIFTA KARŞILAŞTIRMALI OLARAK FONOLOJİK FARKINDALIK BECERİSİNİN OKUMA PERFORMANSINA ETKİSİ

Ceyda Başaran¹

Mustafa Yeşilyurt²

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Araştırmanın amacı ilkökul birinci ve ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerisi arasındaki olası ilişkiyi belirlemektir.

Yöntem: Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel modellerden çift gruba ön test-son test modeline uygun olarak yürütülmüştür. İstanbul ilinde bulunan bir ilkökulun iki birinci sınıfı, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının her birinde 23 öğrenci olmak üzere toplamda 46 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Okuma performanslarını belirlemek üzere veri toplama aracı olarak öğrencilere araştırmacı tarafından belirlenen bir metin uygulanmıştır. Deney grubuna her hafta bir ders saati olmak üzere fonolojik farkındalık çalışmaları uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dakikalık okuma performans verileri SPSS 15.0 programında T testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Elde edilen veriler, deney grubunun kontrol grubuna göre dakikalık okuma performanslarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Çocukların fonolojik farkındalık etkinlikleriyle okuma performansları gelişmektedir. Konuyu destekler nitelikteki araştırmalarıyla Schneider, Roth ve Ennemoser (2000) öğrencilere verilen fonolojik farkındalık eğitiminin okuma becerisi üzerindeki etkisini belirlemiş ve araştırma sonucu olarak uygulanan eğitimin, öğrencilerin birinci ve ikinci sınıftaki okuma becerilerini olumlu etkilediğine ulaşımlardır. Araştırmayı destekler nitelikte birçok farklı araştırmaların da olması bu konuya verilecek önemi göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Okuma Becerisi, Fonolojik Farkındalık, Okuma Performansı

¹ Sınıf Öğretmeni, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi, ceydabasaran9@gmail.com

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Fakültesi, Temek Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD Başkanı, myurt@yildiz.edu.tr

Giriş

İlkokul düzeyinde etkili bir okuma yazma becerisi kazandırılması iyi şekilde planlanmış bir okuma yazma öğrenim süreci ile mümkün olabilir. Tüm dünyada birçok kültürde sosyal yaşama katılabilmek, yakın çevre ile ilişki kurabilmek, düzene uyum sağlayabilmek, çevrede gerçekleşen olaylardan haberdar olabilmek, geçmiş yaşantı ve kültürler hakkında bilgi sahibi olabilmek ve bu bilgiler ışığında bulunulan kültür yapısını ve toplumu geliştirebilmek için okuma yazma becerilerinin kazandırılması gereklidir (Bruce ve Spratt, 2008). Etrafımızdakileri anlayabilmenin, kendini güzel, doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmenin, dış dünya hakkında bilgi sahibi olabilmenin, bilinenlerin paylaşılması ve yorumlayabilmenin yolu, okuma-yazma sürecini başarı ile gerçekleştirebilmekten geçmektedir. Sembollerin anlamlı bir bütün oluşturarak yazıya dönüşmesini ve bulunduğumuz çevreyi algılamamızı, yorumlayıp anlamlandırمامızı sağlayan okuma becerisini, insanlığın nasıl kazandığı merak edilen bir araştırma konusudur. Diğer bir dil becerisi alanı da yazmadır. Yazma doğal ve geleneksel işaretlerden farklıdır, çünkü doğrudan anlamları değil dilsel birimleri temsil eder. Yazma üst düzey bir psikomotor beceridir (Yangın, 2002). Çocuğun açık, okunaklı ve hızlı bir şekilde yazma becerisi kazanabilmesi ile duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı olarak anlatabilme yeteneğinin gelişmesi hedeflenmektedir (Çelenk, 2007).

Çocukların okuma eğitimine başlamadan önce, erken çocukluk döneminde aldıkları eğitimin sonraki okuma becerisinin gelişimi için önemli bir zemin hazırladığı söylenebilir (Neuman ve Dickinson, 2001; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Çocukların okul yaşamlarında gösterecekleri akademik başarı da yazılı bir metni doğru ve anlayarak okumalarıyla ilişkilidir. Bu sebeple, okumayla ilgili akademik başarıyı etkileyen becerilerin belirlenmesi, çocukların okul yaşamlarındaki akademik başarılarının artırılmasında ve okuma başarısızlıklarının önüne geçilmesinde de son derece önemli bir etkiye sahiptir. Bazı araştırmalar da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Çocukların erken dönemde sahip olduğu alfabe, sözel dil ve fonolojik farkındalık becerilerinin okuma başarısının ön koşulu olduğu kanısı yaygındır (Vukelich ve Christie, 2004). Kısaca söylemek gerekirse okul öncesi dönem olarak da bildiğimiz erken çocukluk dönemi okuma ve yazmaya hazırlık için en önemli dönemdir (Naeyc, 1998).

Erken yaşlarda gelişmeye başlayan okuryazarlık, hayat boyu da süren bir öğrenmedir (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO], 2004). Bu öğrenme bireyin sadece Türkçe derslerini değil tüm

derslerini etkileyen ve akademik başarıya katkı sağlayan bir eğitim faaliyetidir (Göçer, 2000).

Çocuklar, dili bir iletişim aracı olarak bebeklikten beri zaten kullanmaktadırlar. Fakat okuma yazma becerisi kazanabilmek için dilin soyut hâlde, seslerin farkındalığıyla dinlenmesi gereklidir. Buna fonolojik farkındalık denir (Gunning, 2000). Fonolojik farkındalık, kelimeleri okumak değil yazılı sembollerden farklı olarak seslerle çalışmaktır (Beauchat, Blamey ve Walpole, 2010). Fonolojik farkındalık, dilin küçük ses parçacıklarına bölünebileceğinin farkında olma ve bu ses parçalarının üzerinde farklılaştırma yapabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Chard ve Dickson, 1999). Fonolojik farkındalık, bir kelimeyi meydana getiren ses birimlerin farkında olmaktır (Goswami ve Bryant, 1990). Fonolojik duyarlılık, bir sözcükteki seslerden birinin yerine yine anlamlı ya da anlamsız bir sözcük oluşturacak şekilde farklı bir ses koyabilme, kelimelere ses ya da hece ekleyebilme veya kelimelerden ses ya da hece çıkarabilme, sesleri bir araya getirerek yeni kelime oluşturabilme ve kelimeleri daha küçük ses birimlerine ayırabilmektir (Aktan, 1996; Anthony ve Francis, 2005; Gillon, 2004; Lane ve Pullen, 2004; Yopp ve Yopp, 2009).

Erken çocukluk döneminde verilmesi gereken bu eğitiminin amacı, çocukların biçimsel okuma eğitiminden etkili bir şekilde fayda sağlamalarını ve okumaya daha kolay geçmelerini sağlamaktır (Phillips, Menchetti ve Lonigan, 2008; Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1994).

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerisi arasındaki olası ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel modellerden çift grupta ön test-son test modeline uygun olarak yürütülmüştür. Veriler SPSS programı kullanılarak T testi şeklinde analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul il sınırları içerisindeki, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, resmî ilkokullar listesinde bulunan bir ilkokulun iki birinci sınıftaki öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya toplam 46 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin dakikalık okuma performanslarını belirlemek adına öğrenci seviyesine uygun olarak bir metin oluşturulmuştur. Metin için gerekli yazı stili olarak ALFABET 98 kullanılmış ve yazı puntosu 24 olarak düzenlenmiştir. Alanında uzman 12 kişinin uzman görüşleri alınmış ve kelime sayıları da seviyeye uygun olarak düzenlenmiştir. Bunun sonucunda üç cümle revize edilmiş ve kelime sayıları azaltılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmanın analizi deney ve kontrol gruplarının dakikalık okuma performans değerleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Veriler analiz edildikten sonra T testi sonuçları elde edilmiştir. Elde edilen bu verilerin daha anlaşılır olması için sadeleştirilmiş ve tablolar Türkçeleştirilerek aşağıda sunulmuştur. Sunulan bu tablolardan elde edilen bulgular incelenerek paylaşılmıştır. Bulguları tespit etmek için daha anlaşılır hâle getirilen tablolardan yararlanılmıştır. Bu bulgular aşağıda her bir tablonun altında açıklanmıştır.

Tablo 1. Ön Test (Okuma) Karşılaştırma Sonuçları

Fonolojik farkındalık çalışmalarına başlamadan önceki dakikalık okuma performans sonuçları ve bu sonuçlara göre elde edilen ortalamalar ile Bağımsız Örneklem T testi anlamlılık düzeyleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Ön Test (Okuma) Karşılaştırma Sonuçları

Ön Test	Öğrenci Sayısı	Ortalama	Anlamlılık Düzeyi (İki yönlü)
Deney Grubu	23	25,5	0,428
Kontrol Grubu	23	29,2	0,428

Fonolojik farkındalık çalışmalarına başlamadan önceki dakikalık okuma performans sonuçları ve bu sonuçlara göre elde edilen ortalamalar ile Bağımsız

Örneklem T testi anlamlılık düzeyleri Tablo 1’de görülmektedir. İki sınıfta da 23 öğrencinin çalışmaya katıldığı, iki grup arasındaki anlamlılık düzeyinin

0,428 olduğu görülmektedir. Bu iki sınıf arasındaki dakikalık okuma performanslarında anlamlı bir farklılığın olmadığı tabloda açıkça belirtilmiştir. Kontrol grubunun dakikalık okuma performans değeri deney grubu öğrencilerinin dakikalık okuma performanslarına göre 3,7 sayılı bir farkla daha düşüktür. Özetle deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerinden dakikada daha az kelime okumaktadır.

Tablo 2. Son Test (Okuma) Karşılaştırma Sonuçları

Fonolojik farkındalık çalışmalarını tamamladıktan sonra birinci sınıfın sonunda yapılan son test dakikalık okuma performans sonuçları ve bu sonuçlara göre elde edilen ortalamalar ile Bağımsız Örneklem T testi anlamlılık düzeyleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Son Test (Okuma) Karşılaştırma Sonuçları

Son Test	Öğrenci Sayısı	Ortalama	Anlamlılık Düzeyi (İki Yönlü)
Deney Grubu	23	59,0	0,366
Kontrol Grubu	23	53,4	0,366

Fonolojik farkındalık çalışmalarını tamamladıktan sonra birinci sınıfın sonunda yapılan son test dakikalık okuma performans sonuçları ve bu sonuçlara göre elde edilen ortalamalar ile Bağımsız Örneklem T testi anlamlılık düzeyleri Tablo 2’de görülmektedir. İki sınıfta da 23 öğrencinin çalışmaya katıldığı, iki grup arasındaki anlamlılık düzeyinin 0,366 olduğu görülmektedir. Bu iki sınıf arasındaki dakikalık okuma performanslarında anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat farklılığın biraz arttığı görmekteyiz. İki sınıfın da dakikalık okuma performanslarının arttığını fakat deney grubundaki artışın daha fazla olduğunu görülmektedir. 3,7 kelime daha geride olan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarını 5,6 kelime geçerek arttırdıklarını görüyoruz. Uygulanan fonolojik farkındalık çalışmalarının deney grubunun okuma performansını arttırdığını görmekteyiz. Uygulanan çalışmaların okuma performansını etkilediği ve geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Deney Grubu Kalıcılık Karşılaştırması

Öğrencilerin yaz tatili dönüşünde yapılan dakikalık okuma performans değerleri birinci sınıfın sonundaki değerlerle Tablo 3’te karşılaştırılmıştır. Bura-

daki amaç öğrencilerin dakikalık okuma performanslarında bir kaybın olup olmadığını tespit etmektir.

Tablo 3. Deney Grubu Kalıcılık Karşılaştırması

Tablo 3	Öğrenci Sayısı	Ortalama	Anlamlılık Düzeyi (İki yönlü)
Deney Grubu 2	23	59,0	0,007
Deney Grubu 3	23	53,0	0,007

Tablodaki veriler aynı sınıfa uygulanmış dakikalık okuma performanslarının birinci sınıfın sonunda ve ikinci sınıfın başında uygulanmış çalışma sonucunda elde edilmiştir. Aynı sınıf verileri karşılaştırıldığından SPSS 15.0 programı kullanılarak Bağımlı Örneklem T testi sonuçlarını içermektedir. Öğrencilere birinci sınıfın sonunda uygulanan değerlendirmeyle tatil sonrası uygulanan değerlendirme arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sonuçlara göre deney grubu öğrencileri yaz tatiline çıktıklarında 59.0 ortalamaya sahipken tatil dönüsünde bu oranın 53.0'a düştüğü görülmektedir. Özetle deney grubu öğrencilerinin yaz tatilinde okuma performanslarında ortalama 6 kelimelik bir düşüş olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Kontrol Grubu Kalıcılık Karşılaştırması

Öğrencilerin yaz tatili dönüsünde yapılan dakikalık okuma performans değerleri birinci sınıfın sonundaki değerlerle Tablo 4'te karşılaştırılmıştır. Buradaki amaç öğrencilerin dakikalık okuma performanslarında bir kaybın olup olmadığını tespit etmektir.

Tablo 4. Kontrol Grubu Kalıcılık Karşılaştırması

Tablo 4	Öğrenci Sayısı	Ortalama	Anlamlılık Düzeyi (İki yönlü)
Kontrol Grubu 2	23	53,4	0,547
Kontrol Grubu 3	23	51,9	0,547

Tablo 4'teki veriler aynı sınıfa uygulanmış ve birinci sınıfın sonunda ve ikinci sınıfın başında uygulanmış çalışma sonuçlarından elde edilmiştir. Aynı sınıf verileri karşılaştırıldığından SPSS 15.0 programı kullanılarak Bağımlı Örneklem T testi sonuçlarını içermektedir. Öğrencilere birinci sınıfın sonunda uygulanan değerlendirmeyle tatil sonrası uygulanan değerlendirme arasında

anamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Sonuçlara göre kontrol grubu öğrencileri yaz tatiline çıktıklarında 53.4 ortalama sahipken tatil dönüşünde bu oranın 51.9'a düştüğü görülmektedir. Buradan varılacak sonuç kontrol grubu öğrencilerinin yaz tatilinde okuma performanslarında ortalama 1,5 kelime bir düşüş olduğudur.

Tartışma ve Sonuç

Elde ettiğimiz bulgulara geniş bir çerçeveden baktığımızda çocukların fonolojik farkındalık etkinlikleriyle okuma performanslarının geliştiğı sonucuna varmak mümkündür. Bu çalışmadan elde edilen sonuçları yüzdelik olarak karşılaştırıp özetlersek deney grubunun birinci sınıf ikinci dönem sonuçları birinci döneme göre okuma becerisinde %131.4, kontrol grubunun %82.9 artış olmuştur. Fonolojik farkındalık eğitimi okuma becerisini %48.5 olumlu yönde etkilemiştir.

Gruplara uygulanan 3. dönem okuma becerisinde, deney grubunun okuma performansında %10.2, kontrol grubunda ise %2.8 düşüş olduğu belirlenmiştir. Yaz tatilinin okuma performansını olumsuz yönde etkilediğı görülmektedir.

Sonuç olarak fonolojik farkındalık eğitimi, okuma becerisini artırma yönünde daha fazla etkiye sahiptir.

Öneriler

Öğrencilerin okumaya daha kolay geçmelerine yardımcı olmak için onlara okul öncesi dönemde fonolojik farkındalık eğitimi verilmelidir. Çocukların sese olan duyarlılıklarının gelişimine yardımcı olacak bu eğitim, okul öncesi dönemde okuma becerisi kazandırma aşamasında önemli rol oynayarak sadece Türkçe derslerini değil tüm hayatlarını etkileyecek bir okuma becerisi alt yapısını oluşturmalarını sağlayacaktır.

İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanılan Ses Temelli Cümle Yönteminde, verilen sesleri doğru bir şekilde algılayamayan, duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varamayan ve dolayısıyla okuma-yazma sürecinde sıkıntılar yaşayan öğrencilerin sese olan duyarlılıklarının süreç içerisinde geliştirilmesine yönelik olarak fonolojik farkındalık etkinlikleri yapılmalıdır.

Çocuklar okula başladıklarında fonolojik farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla bir taramadan geçmeli ve öğretmenler planlamalarını ve etkinliklerini buna göre düzenlemelidirler. Tarama sonucunda hangi öğrencilerin daha

fazla ses bilgisel çalışmaya ihtiyaç duyduğu belirlenerek o öğrencilerle bireysel etkinlikler yapılmalıdır.

Alan yazın incelendiğinde yine fonolojik farkındalığı okul öncesi dönem ve ilköğretim düzeyinde ölçmeye yarayan bazı ölçme araçları geliştirildiği ya da olan ölçme araçlarının Türkçeye uyarlandığı görülmektedir. Bu çalışmalara daha da önem verilerek geliştirilmeye devam edilmesi gerekli bir alandır.

Araştırmacılara bazı öneriler verilecek olursa öğrencilerin birinci sınıf başında yapılacak ölçümlerle elde edilen fonolojik farkındalık beceri düzeylerinin daha sonraki Türkçe dersi başarısına olan etkisi karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Beauchat, K. A., Blamey, K. L. ve Walpole, S. (2010). The building blocks of preschool success. New York: Guilford Press.
- Bruce, T. ve Spratt, J. (2008). Essentials of literacy from 0-7: children's journey into literacy. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chard, D. J. ve Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
- Çelenk, S. (2007). İlk okuma yazma programı ve öğretimi. Ankara: Maya Akademi.
- Göçer, A. (2000). İlköğretim öğretmeni adaylarına ilkokuma yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, 148.
- Gunning, T. G. (2000). Phonological awareness and primary phonics. USA: Allyn & Bacon.
- Neuman, S. ve Dickinson, D. (2001). Handbook of early literacy research. NY: Guilford Press.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children). (1998). Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children. America: All Right Reserved.
- Phillips, B. M., Menchetti, J. C. ve Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17.
- Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. ve Rashotte, C. A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Yangın, B. (2002). Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi. Ankara: Dersal Yayıncılık.

FİZİKSEL AKTİVİTE TEMELLİ OYUN TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Dilara Yılmaz¹

Gönül Sakız²

Mehmet İnan³

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Oyun, çocuklar için vazgeçilmez bir öğrenme aracıdır. Bu hususta öğretmenlerin oyuna bakış açısı oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin fiziksel aktivite temelli oyunlara yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem: Alan yazına dayalı olarak geliştirilen taslak forma uzman görüşleri doğrultusunda son hâli verilerek 15 maddeden oluşan Fiziksel Aktivite Temelli Oyun Tutum Ölçeği (FATOT) elde edilmiştir. Ölçek, Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan 274 sınıf öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğini kanıtlamak için elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Bulgular: Analiz sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Faktörler, bilişsel, yapılandırmacı ve duyuşsal boyutlar olarak adlandırılmıştır. Ölçek, toplam varyansın %68.54'ünü açıklamakta olup faktörlere ait yük değerleri .47 ile .85 arasında değişmektedir. Pearson çarpım moment korelasyon analizine göre ölçeğin boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine yönelik analizlerde Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları ölçeğin alt faktörleri olan bilişsel, yapılandırmacı ve duyuşsal boyutlar için sırasıyla .87, .90 ve .82 olarak tespit edilmiş olup ölçeğin tamamı için .94 olarak hesaplanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Elde edilen bulgular, FATOT Ölçeği'nin sınıf öğretmenlerinin fiziksel aktivite temelli oyunlara yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Fiziksel Aktivite Temelli Oyun, Tutum, Ölçek Geliştirme, Sınıf Eğitimi

¹ Arş. Gör., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, dilara.yilmaz@kocaeli.edu.tr

² Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, gonul.sakiz@marmara.edu.tr

³ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, minan@marmara.edu.tr

Giriş

Oyun, hayatın her döneminde özellikle çocuklar için en gerekli ve en doğal uğraşlardır. Literatürde oyuna ilişkin birçok tanım ve yaklaşım mevcuttur. Oyun kuramcılarının başında gelen Johan Huizinga (2015) oyunu kültürlerin oluşumundaki en önemli faktör olarak belirtir ve “Homo-Ludens” (oyuncu insan) tanımlamasında bulunur. Ona göre oyun yaşamın bir işlevidir ve bir şeyin temsidir. Piaget (1962) oyunu zihinsel gelişim, Vygotsky (1967) ise sosyal beceriler bağlamında ele alır. Vygotsky (1967) açısından oyun çocuklar tarafından ortaya konulan yeni bir oluşumdur. Rousseau (1955) ise bir çocuğun oyununun içgüdüsel olduğunu, onunla oyun arasında bir farklılık hissetmediğini ve öğrenmelerin oyun oynamayla ortaya çıktığını belirtmiştir. Ülkemizde de oyun kavramı özellikle son yıllarda daha derinlikli olmak üzere incelenmektedir. Gözalan ve Koçak (2014), oyunu fiziksel ve zihinsel yeteneklerle sosyal ve duygusal olgunluğu geliştirmek için yapılan, belirli kuralları olan ve gönüllü olarak yürütülen eğlenceli bir etkinlik olarak tanımlamışlardır. Oyun çocukların fiziksel ve sosyal gelişimini destekleyen en iyi öğretim yöntemlerindenidir. Çocuklar bu sayede çevreleriyle iletişime geçerek kontrol etmeyi, eğlenceyi ve hatta rekabet duygusunu öğrenirler. Çocuklar oyun oynayarak kendilerini ifade ederler ve hayata ilişkin deneyimler kazanırlar. Oyun oynamak, çocukların dünya ile ilgili bilgilere ulaşmalarında önemli ve eğlenceli bir yoldur. Çocuklar bu sayede sanat, dil, sosyal ve fen bilimleri ile ilgili birçok konuda bilgi edinirler ve bu bilgileri kullanırlar (Korkmaz, 2009).

Oyun soyut ve karmaşık olayları ya da kavramları anlamlı hâle getirebilme özelliğine sahiptir. Bunu yaparken de çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak gelişmesine destek olabilir. Oyun oynarken çocuk eğlenmenin yanı sıra düşünme, kavrama, algılama gibi zihinsel muhakemeler yapar (Türkoğlu, 2016; Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, 2013) devamlı olarak devinim hâlinde olduğundan birçok kas grubu çalıştırılıp motor gelişim desteklenir, vücut sisteminin düzenli çalışmasına destek olunur (Akandere, 2006). Çocuk oyun vasıtasıyla içinde biriken enerjiyi dışa vurmaya ve bunu doğru yer ve zamanda yapmayı öğrenir. Birçok duyuyu aynı anda işe koşabildiğinden hem kavramayı hem algılayıp hissetmeyi öğrenir. Oyunun özellikle çocuklar açısından birçok yararı bulunmaktadır. Çocuklar oyun oynayarak konuyu rahat ve tedirgin olmadan öğrenirler (Aksoy, 2016). Bu nedenle oyun eğitimciler tarafından sıklıkla kullanılır (Henniger, 2002).

Oyun yoluyla öğrenme, öğrencilerin farklı tür becerilerinin gelişimine imkân tanınması, aktif katılım gerektirmesi, öğrenciler arası etkileşime olanak sağlanması, birden fazla duyu organına hitap etmesi, öğretmenin rehber konu-

munda olması ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ederek ortamın tasarlanması durumları göz önünde bulundurulduğunda yapılandırmacı yaklaşım felsefesini yansıtmaktadır (Kaya ve Elgün, 2015; Özgenç, 2010). Bu noktada aktif katılım anahtar kelimelerdendir. Öğretim hedefleri ile bütünlük sağlayan eğitsel oyunlar aktif katılımı etkin hâle getirir. Öğrenme ortamına katılımın artması başarımın da artmasını sağlar (Charles, Bustard ve Black, 2009).

Öğrencilerin sevmediği ya da öğrenmekte zorlandığı konular ve/veya dersler oyun aracılığıyla çok keyifli ve anlaşılır hâle getirilebilir. Burada önemli olan oyunların hedefe yönelik olarak hazırlanması ve öğrencilerin kendilerini ifade edebilmesine fırsat tanınmasıdır. Bu sayede oyunla öğretim beklenen başarıyı getirebilir (Demirel, 2012). Oyun temelli öğrenmeyi bir ders ya da konu kapsamında ele alan, Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe gibi derslerle ilişkilendiren birçok çalışma mevcuttur ve araştırmalardan elde edilen bulgular eğitsel oyunların çocukların akademik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Altınbulak, Emir ve Avcı, 2006; Arslan, 2016; Boz, 2014; Gedik, 2017; Kaya ve Elgün, 2015; Koca, 2019; Leff, Castigan ve Power, 2004).

İnsanlar çoğunlukla çevrelerindeki olay ve durumlara anlamlar yükleme eğilimindedirler. Bunları edinilmiş bireysel deneyimler olarak düşünürler. Bu deneyimler neticesinde inançlar ve yaklaşımlar biçimlenip tutum olarak adlandırılır (Yenilmez ve Özabacı, 2003). Tutum, duyuşsal tipik bir davranıştır ve ilgi, görüş ve kişilikten farklı olup sonradan öğrenilebilir. Tutum, görüşten ve ilgiden tamamen farklıdır; birbirleri arasında dinamik bir ilişki olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlardan oluşur ve geleceğe dönük değildir. Yaşanılmış, tecrübe edilmiş bir duruma karşı olma ya da olmama durumudur. Tutum ölçen çalışmalar soyut olduğundan yani gizil değişken söz konusu olduğundan kavramsal tanımlama son derece önemlidir. Kişi, bir olay ya da duruma karşı olumlu tutum geliştirdiğinde onu desteklerken olumsuz tutum geliştirmesi durumunda ondan uzaklaşır. Dolayısıyla tutum ve davranış ilişkili kavramlardır (Laight, 2006).

Dünyada ve ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında oyunla öğretimin tercih edilen bir yöntem olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilere rehberlik eden öğretmenlerin ya da eğitimcilerin oyuna öğretime yönelik tutumlarını belirlemek ve ileride yapılacak benzer veya ilişkili araştırmalara kaynak sunabilmek önemlidir. Özellikle sınıf öğretmenleri için oyun temelli öğrenme oldukça önemlidir. Çünkü oyun her derse entegre edilmesi mümkün olan, özgür bir öğrenme ortamı sağlayan esnek etkinlikler bütünüdür. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin yaş seviyeleri de düşünüldüğünde derslerinde oyunu ve oyun temelli öğrenmeyi kullanmalıdır. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin fiziksel aktivite temelli oyunla öğretim yöntemine yönelik tutumlarının

belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektedir. Literatür incelendiğinde bu araştırma konusuyla ilişkili olarak Varışoğlu ve arkadaşları (2013) tarafından Türkçe dersinde uygulanan Eğitsel Oyunlara Yönelik Tutum Ölçeği, Hazar (2014) tarafından Yetişkinlerin Fiziksel Aktivite İçeren Oyunları Oynamaya Yönelik Tutum Ölçeği; Hazar ve Demir (2018) tarafından Oyun ve Fiziksel Etkinlikler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği geliştirildiği belirlenmiştir. Bunların dışında dijital oyunlara yönelik geliştirilen ölçekler de mevcuttur. Dijital oyunları oynama ve tutum ölçeklerine, Tekkurşun, Demir ve Mutlu Bozkurt (2019) tarafından yapılan Dijital Oyun Oynama Tutumu Ölçeği ile Sarıgöz, Bolat ve Alkan (2018) tarafından yapılan Dijital Eğitsel Oyunlar Kullanma Ölçeği örnek verilebilir. Ancak, bu araştırmalarda, örneklemelerin gelişim düzeyleri, ölçeklerin farklı yapılara vurgu yapması, merkeze alınan oyun türlerinin ve amaçlarının farklı olması durumlarından dolayı ayrı bir ölçek geliştirme çalışması yapılması ihtiyacı duyulmuştur.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma türlerinden tarama modeli ile yapılmış bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Fiziksel Aktivite Temelli Oyun Tutum Ölçeği'nin (FATOT) geliştirilmesinde takip edilen süreçler aşağıda sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme araştırmalarında örneklem büyüklüğünün 200 ila 1000, madde başına 5 ile 20 arasında olması tavsiye edilir (Erkuş, 2016; Stevens, 1993). Bu çalışmaya Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan %71'i kadın, %29'u erkek; %54'ü 25-35, %28'i 36-50 ve %18'i 51- 65 yaşları arasında toplam 274 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin okuttuğu sınıf düzeyi yüzdeleri birbirine çok yakın olup mesleki kıdemleri %35'i 6-15; %28'i 0-5; %25'i 16-25 ve %12'si 26-35 arasında değişmektedir. Araştırmada örneklem seçiminde kolay ve hızlı ulaşılabirlik göz önünde bulundurularak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarıyla çalışılmasını ifade eder (Özen ve Gül, 2007).

Ölçek Geliştirme Süreci

Fiziksel aktivite temelli oyun tutum ölçeğinin (FATOT) geliştirilmesinde ilk olarak konu ile ilgili yerli ve yabancı literatür taraması yapılmıştır. Fiziksel

aktivite temelli oyun ve tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarına irdelenerek 56 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri 5'li Likert türünde; Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Biraz katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5) olarak derecelendirilmiştir. Tutuma yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında Likert tipi ölçeklerin tercih edilmesi zaman, emek ve bütçe açısından daha uygun olmaktadır (Erkuş, 2015; Tavşancıl, 2014). Geliştirilen maddelerin kapsam geçerliliğini sağlamak için oyun alanında uzman 4 araştırmacı; ölçme değerlendirme alanında uzman 1 araştırmacı; dil ve ifade uygunluğunun incelenmesi için Türkçe alanında uzman 2 araştırmacı, her bir ölçek maddesi için “uygun”, “düzeltilebilir” ve “uygun değil” ifadelerini barındıran bir değerlendirme tablosundan faydalanarak görüşlerini belirtmişlerdir. Uzmanların kararları doğrultusunda maddeler tekrar incelenmiş; taslak ölçekte bulunan 16 madde birden fazla yargı içermeleri, tutum kavramı ile yeterince ilişkili olmamaları ve anlam karmaşası oluşturmaları gibi sebeplerle ölçek formundan çıkarılmıştır. Bazı maddeler ise revize edilmiştir. Böylece 10 olumsuz, 30 olumlu ifade içeren 40 maddelik nihai form elde edilmiştir. Ölçek katılımcı öğretmenlere iki şekilde uygulanmıştır. Ölçek sınıf öğretmenlerine yüz yüze ya da çevrim içi form kullanılarak uygulanmıştır. Bu şekilde veriler hızlı ve pratik şekilde elde edilmiştir. Bu süreç yaklaşık iki hafta boyunca devam etmiştir.

Elde edilen verilerin istatistiksel olarak hesaplanması için ilk olarak Normallik Testi yapılmıştır. Veriler normal dağılıma durumunu yorumlamak için basıklık ve çarpıklık değerlerinin analiz yapmaya uygunluğu değerlendirilmiştir. Çarpıklık değeri 1.25 ve basıklık değeri 3.5 olması durumunda hafif düzeyde, çarpıklık değeri 2.25 ve basıklık değeri 7 olması durumunda ise orta düzeyde normallik sorunu olarak kabul edilmekte olup analizlerin devamı açısından ciddi bir sorun teşkil etmemektedir (Enders, 2001). Normal dağılım testini takiben ölçeğin yapı geçerliliğinin incelenmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçek geliştirme ya da uyarılma çalışmalarında yapı geçerliliğini test etmek için kullanılan yöntemlerin başında AFA gelmektedir. Bunun nedeni, AFA birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirir ve kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni boyutlar bulmayı amaçlar (Büyüköztürk,2018). Ölçekten elde edilen verilerin faktör analizinde en çok tercih edilen yöntem olan temel bileşenler analizine uygunluğunu ve örneklem yeterliğini saptamak için ise Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett's Sphericity testi hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını test etmek için ise Cronbach Alfa güvenilirlik testi hesabı yapılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin tamamı ve ölçeği oluşturan boyutlar için ayrı olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, Fiziksel aktivite temelli oyun tutum ölçeğinin (FATOT) geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Geçerliliğe İlişkin Bulgular (Açımlayıcı Faktör Analizi)

Faktör analizinin yapılması için gerekli örneklem büyüklüğü konusunda literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. AFA hesaplanmadan önce eldeki verilerin analize uygunluğunu değerlendirmek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett's Sphericity katsayıları hesaplanmıştır. KMO değeri 0-1 arasında bir değer alır ve değer 0,60'tan yüksek olduğunda analizin uygulanabilir olduğu sonucuna varılır (Field, 2009). Bartlett's Sphericity analizi sonucunda bulgunun anlamlı çıkması maddeler arası ilişki olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanır (Seçer, 2016). Bu çalışmada KMO değeri .94 ve Bartlett's Sphericity değeri ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=3093.03$, $p < .05$).

Faktörlerin yorumlanabilmesi için dik döndürme tekniklerinden varimax tercih edilmiştir. Varimax döndürme veri seti için en anlamlı döndürme metodlarından biridir ve döndürme sonucu elde edilen veriler hakkında daha iyi yorum yapabilmek için faktör varyanslarının maksimum olmasını sağlar (Tavşancıl, 2014). Döndürme yapıldıktan sonra temel bileşenler analizi uygulanmıştır. AFA uygulanırken araştırmacılar tarafından faktör sayısı dört olarak belirlenmiştir. Ancak yapılan hesaplamalar sonucunda olumsuz yani ters kodlanan maddelerin her döndürmede aynı faktör altında birleştiği görülmüştür. Ters kodlanan maddeler ölçeklerde bazen genel yapının bozulmasına ve kurala uymayan hesaplamaların saptanmasına sebep olur (Weijters, Baumgartner ve Schillewaet, 2013). Bu sebeple kapsam geçerliliğini etkilemeyecek şekilde olumsuz maddeler çıkarılarak analizler tekrar edilmiş ve faktör sayısı üç ile sınırlandırılmıştır. Faktör sayısı belirlenirken madde öz değerinin minimum 1, faktör yük değerlerinin ise minimum .40 olmasına dikkat edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında binişik yani muğlak maddeler, herhangi bir maddeye yeterli yük vermeyen (.30'un altı) veya gereğinden fazla yük veren (.80'in üzeri) ve kapsam geçerliliği açısından sakınca oluşturmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Her bir eleme işlemi birer birer yapılarak döndürme işlemi tekrarlanmıştır. Maddelerin faktörlere göre dağılımı, faktör yükleri ve ortak varyansları Tablo 1'de sunulmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre birinci boyutta dört; ikinci boyutta sekiz ve üçüncü boyutta üç madde olduğu belirlenmiştir. Madde havuzu oluştururken bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak boyutlara ayrılan maddelerden davranışsal olan-

ların birçoğunun yeterli sonucu vermediği görülmüştür. İstenilen düzeyde çalışan maddelerin ise bilişsel boyuta yakın ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu görülmüştür. Bu sebeple ikinci boyut *yapılandırmacı boyut* olarak adlandırılmıştır. Birinci faktörü oluşturan maddeler bilişsel özelliklere vurgu yaptığından *bilişsel boyut*, üçüncü faktöre ait maddeler ise duyuşsal özelliklere vurgu yaptığından *duyuşsal boyut* olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 1. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	Maddeler		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Bilişsel Boyut	M24	FATOY öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirir.	.612		
	M36	FATOY öğrencilerin tahmin becerilerini geliştirir.	.804		
	M37	FATOY öğrencilerin hayal gücünü zenginleştirir.	.746		
	M39	FATOY öğrencilerin planlama becerilerini geliştirir.	.769		
Yapılandırmacı Boyut	M1	FATOY öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir.		.798	
	M2	FATOY öğrencilerin zihinsel gelişimlerini destekler.		.801	
	M5	FATOY öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşama aktarmasına yardımcı olur.		.575	
	M6	FATOY öğrencilerin ders başarısını artırır.		.628	
	M9	FATOY öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır.		.470	
	M10	FATOY öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.		.579	
	M12	FATOY öğrencilerin çok yönlü düşünmesine yardımcı olur.		.519	
Duyuşsal Boyut	M13	FATOY öğrencilerin iş birliği ile öğrenmesine yardımcı olur.		.518	
	M15	FATOY öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırır.			.777
	M16	FATOY öğrencilerin derse katılım isteğini artırır.			.853
	M17	FATOY konuların pekişmesine yardımcı olur.			.805
Açıklanan Varyans			%26.37	%22.12	%20.03
Açıklanan Toplam Varyans					%68.54

Maddelerin çok faktörlü bir yapı oluşturması durumunda açıklanan toplam varyansın .60 ve üzerinde olması yüksek bir değeri ifade eder (Büyüköztürk, 2002). Tablo 1'deki sonuçlar incelendiğinde 15 maddelik ölçeğin üç faktör altında toplandığı ve toplam varyansın %68.54'ünü açıkladığı görülmüştür. Fak-

törlere ait yük değerleri ise .47 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçekte bulunan faktörler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları Tablo 2’de sunulmuştur. Elde edilen veriler üzerinden ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiye Pearson çarpım moment korelasyon analizi ile bakılmıştır. Buna göre ölçeğin bilişsel, yapılandırmacı ve duyuşsal boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($r = .74$; $r = .66$; $r = .68$; $p < .001$). Buna göre ölçeğin boyutlarının aynı yapı içinde olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Bilişsel Boyut	Yapılandırmacı Boyut	Duyuşsal Boyut
Bilişsel Boyut	1	.741***	.656***
Yapılandırmacı Boyut		1	.683***
Duyuşsal Boyut			1

*** $p < .001$

3.2. Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirliği konusunda tüm ölçek ve her bir boyut için C_{α} (Cronbach alpha) güvenilirlik katsayıları ve ölçekteki maddelerin istenilen özelliği ölçme durumlarını belirleyebilmek için madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Maddele İlişkin Madde-Toplam Korelasyonu ve C_{α} Katsayıları

Faktörler	İlk Madde No	Yeni Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Madde çıkarıldığında C_{α}	Alt Faktöre İlişkin C_{α}	Ölçeğin Tümüne Ait C_{α}
Bilişsel	24	1	.702	.935	.872	.94
	36	2	.725	.935		
	37	3	.710	.935		
	39	4	.697	.936		
Yapılandırmacı	1	5	.589	.938	.898	
	2	6	.655	.937		
	5	7	.686	.936		
	6	8	.721	.935		
	9	9	.698	.935		
	10	10	.632	.938		
	12	11	.749	.934		
Duyuşsal	13	12	.714	.935	.815	
	15	13	.733	.935		
	16	14	.689	.936		
	17	15	.702	.935		

Bir araştırmada ölçeğin iç tutarlılığının yeterli kabul edilebilmesi için her bir boyutuna ilişkin C_{α} değerinin .70 ve üzerinde olması zaruridir (Seçer, 2015). Bu araştırmada, ölçeğin güvenilirliğine yönelik analizlerde C_{α} güvenilirlik katsayıları ölçeğin alt faktörleri olan bilişsel, yapılandırmacı ve duyuşsal boyutlar için sırasıyla .87, .90 ve .82 olarak tespit edilmiş olup ölçeğin tamamı için .94 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgular ölçeğin güvenilirliğinin yeterli ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin fiziksel aktivite temelli oyuna yönelik tutumlarını belirlemek için ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde oyun kavramına yönelik oluşturulan ya da uyarlanan ölçeklerin büyük çoğunluğunun dijital oyunlara yönelik olduğu; fiziksel aktivite temelli oyuna yönelik oluşturulan ölçeklerin ise sınıf öğretmenleri ya da ilkökul düzeyi ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple, alan yazındaki eksikliği giderebilmek amacıyla eğitimde fiziksel oyunların kullanımına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılmasına karar verilmiştir.

Çalışmanın örneklemini 274 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Konuyla ilgili alan yazın taraması yapılmış ve ölçekte yer alabileceği düşünülen 40 maddelik bir taslak form hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, kapsama uygun olmayan ifadeler çıkarılmış ya da yeniden düzenlenmiştir. Bu şekilde hazırlanan taslak form 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük değer 15, en yüksek değer 75'tir. 15-27 puan aralığı düşük, 28-39 puan aralığı orta düşük, 40-51 puan aralığı orta, 25-63 puan aralığı orta yüksek, 64-75 puan aralığı ise yüksek tutumu ifade eder. Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda 15 maddelik bir tutum ölçeği ortaya koyulmuştur. Döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucunda ölçek, bilişsel, yapılandırmacı ve duyuşsal olmak üzere üç boyutla sınırlandırılarak isimlendirilmiştir. Madde analizleri için madde toplam test korelasyonları, verilerin faktör analizi temel bileşenler analizine uygunluğunun saptanması için Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı ve Barlett's Sphericity testi, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için C_{α} güvenilirlikleri hesaplanmıştır.

Çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik yönünden uygun niteliklere sahip olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, bu ölçek farklı örneklemler üzerinde uygulandığında ulaşılabilecek verilere ayrıca geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılması önerilmektedir. Ölçek,

sınıf öğretmenleri üzerinde uygulanıp geliştirilse de farklı branşlardan öğretmenler için de kullanılabilir. Oyun kavramı, herhangi bir alan ya da konu sınırlaması olmaksızın ilkökul düzeyindeki tüm derslerde kendisine önemli bir yer edinmiştir. Birçok konu ve kavram oyun ile birlikte çok daha etkili ve eğlenceli bir şekilde öğretilmektedir. Bu anlamda oyun, öğretmenler için etkili bir yöntem; öğrenciler için ise eğlenceli bir araçtır. FATOT, sınıflarında oyun kullanan ya da kullanmak isteyen; ders kapsamında kullandığı oyun ve aktiviteleri kullandıktan sonra kendilerini değerlendirmek isteyen öğretmenler için kullanılabilir. Bu sayede öğretmenlerin ilkökul ders etkinlikleri kapsamında ele aldıkları konuları oyun ile öğretmesi ve kendilerinin bu konudaki tutumlarının değerlendirilmesine katkı sağlayabilir. Konu ile ilgilenen araştırmacılar, ölçeğin kapsamını genişleterek sınıf öğretmenleri dışında farklı bir örneklem ile, bu araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerden farklı birtakım değişkenler ile oyun teması kapsamında çeşitli araştırmalar yürütebilirler.

Kaynakça

- Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aksoy, N. C. (2016). *Matematikte oynuyoruz*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Altınbulak, D., Emir, S. ve Avcı, C. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların erişime ve kalıcılığa etkisi. *Hayef Dergisi*, 2, 35-51.
- Arslan, N. (2016). *Oyun destekli öğretimin 5. sınıf temel geometrik kavramlar ve çizimler konusunun öğretiminde öğrencilerin başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Boz, İ. (2014). *İlkokul 1. sınıf matematik dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarısına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik araştırma deseni-SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Charles, M., Bustard, D. ve Black, M. (2009). Experiences of promoting engagement in game-based learning. *Proceedings of The European Conference on Games Based Learning*, 397-403.
- Demirel, Ö. (2012). *Programdan değerlendirmeye öğretme sanatı* (19. basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Enders, C. G. (2001). The impact of nonnormality on full information maximum likelihood estimation for structural equation models with missing data. *Psychological Methods*, 6(4), 352-370.
- Erkuş, A. (2015). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme* (3. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS for Windows*. London: SAGE Publications.
- Gedik, M. (2017). Ortaokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, 453–464.
- Gözalın, E. ve Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16, 115-121.
- Hazar, M. (2014). Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite içeren oyunları oynamaya yönelik tutum ölçeği. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 149-162.
- Hazar, Z. ve Tekkurşun Demir, G. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1206-1215. doi:10.14687/Jhs.V15i2.5284
- Henniger, M. L. (2005). *Teaching young children (and introduction)*. Pearson Merrill Prentice Hall. Washington.
- Huizinga, J. (2015). *Homo Ludens oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23, 329–342.
- Koca, B. (2019). *Fen Eğitiminde oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumuna etkisi: Bir metaanaliz çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Laight, D. W. (2006). Attitudes to concept maps as a teaching/learning activity undergraduate health professional education: Influence of preferred approach to learning. *Medical Teacher*, 28(2), 64-67. doi: 10.1080/01421590600617574
- Leff, S. S., Costigan, T. ve Power, T. J. (2004). Using participatory-action research to develop a playground-based prevention program. *Journal of School Psychology*, 42, 3–21. doi: 10.1016/j.jsp.2003.08.005
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.

- Özgenç, N. (2010). *Oyun temelli matematik etkinlikleriyle yürütülen öğrenme ortamlarından yansımalar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton. (Originally published in French in 1945). Refrain from: http://web.media.mit.edu/~ascii/papers/piaget_1952.pdf
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rousseau, J. J. (1955). *Emile* (Çev. B. Foxley). New York: Dutton.
- Sarıgöz, O., Bolat, Y. ve Alkan, S. (2018) Dijital eğitsel oyunlar kullanma ölçeği. *World Journal of Education*, 8(5), 130- 138. doi:10.5430/wje.v8n5p130
- Seçer, İ. (2016). *Psikolojik test geliştirme ve uygulama süreci*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3rd ed.). Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. basım). Ankara: Nobel.
- Tekkurşun Demir, G. ve Mutlu Bozkurt, T. (2019) Dijital oyun oynama tutumu ölçeği. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1 -18. doi: 10.33468/sbsebd.79
- Türkoğlu, B. (2016). *Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Varışoğlu, B, Şeref, B., Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1059-1081 doi: 10.14520/adusbd.345
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 6-18. (A stenographic record of a lecture given in 1933; included in J. S. Bruner, A. Jolly ve K. Sylva, eds., 1976; partly produced in Vygotsky, 1978.)
- Yenilmez, K. ve Özabacı, Ş. N. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik İle İlgili Tutumları ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 132-146.

PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ALANINDA YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN İÇERİK ANALİZİ

Özge Öztürk¹

Mustafa Yeşilyurt²

Öz

Problem Durumu ve Amaç: 2023 Eğitim Vizyonunda tüm çocuklarımızın bilimsel düşünme, tutum ve değerleri kademelerine uygun olarak içselleştirebileceklerinden çocukların yaşam becerileri kazanmalarına yönelik düzenlemeler yapılacağından söz edilmektedir. Bizler de bu durumdan yola çıkarak problem çözme becerisi alanında yapılmış çalışmalarını incelemeye karar verdik. Problem çözme becerisi hakkında yapılmış olan çalışmaların derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem. Akademik araştırmaların incelenmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Örneklem için akademik veri tabanlarının arama bölümlerine “problem çözme” ve “problem çözme becerisi” yazılarak 13 tane çalışma seçilmiştir. Çalışmaların içerikleri “amaç”, “gerekçe”, “yöntem”, “bulgular”, “sonuç”, “veri toplama araçları” ve “örneklem” başlıkları altında sınıflandırılarak içerikleri tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular: Çalışmada en dikkat çeken bulgular, problem çözme becerisinin, akademik hayatın yanında diğer alanlarına da büyük etki ettiği gerçeği ve aynı zamanda problem çözme becerisini etkileyen çok fazla değişkenin olmasıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Problem çözme becerisinin bireyin yaşantısının çoğu yönünü etkilediği görülmektedir. Bunların ışığında, temel eğitimin müfredatının yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çözüm önerisi olarak müfredata beceri içerikli kazanımlar eklenmeli, 2023 Eğitim Vizyonumuzda da bahsedildiği gibi temel eğitime gereğinden fazla bir akademik anlam ve içerik yüklemekten sade ve çocuğun doğasına uygun bir yaklaşım belirlenmelidir. Çocuklarımızın bilişsel, duygusal, fiziksel olarak çok boyutlu gelişimi önemsenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Problem Çözme, İçerik

¹ Sınıf Öğretmeni, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi, ozgeozturk1407@gmail.com

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD Başkanı, myurt@yildiz.edu.tr

Giriş

Eğitim kelimesinin tanımı yıllardır farklı şekillerde yapılmaktadır. Eğitim, belli bir bilim dalında, belli bir konuda bilgi ve beceri kazandırma, yetiştirme ve geliştirme olarak tanımlanabilmektedir. İnsanın da yaşadığı toplumda sağlıklı hayatta kalabilmesi için bilgi ve beceriye ihtiyacı vardır. Bu yüzden eğitim, her dönemde büyük bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkokul ve ortaokul kademeleri yaşamın temelini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle Türk eğitim sisteminin temel taşı ilköğretimdir. Türk eğitim sisteminin temel taşı olan ilköğretimin amacı bireylerin, toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamalarını sağlamak ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Fidan ve Erden 1997). Bu sebeple çocukların toplum uyumuna hizmet etmelerine, yeni davranışlar benimsemelerine, sosyal ve duyuşsal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan ilkokullar, toplumun oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir. Toplumun temelini oluşturan çocuk, günlük yaşantısı ile ilgili birçok sorunla karşılaşabilmektedir. Bu problemleri çözmek için okulda bir ders verilmemektedir ve problemlerine kendisi çözüm bulmak zorundadır. Problem çözme bebeklik döneminden itibaren öğretilmekte ve okul yıllarında da problem çözme becerileri geliştirilmektedir. Kendisini problem çözmeye yeterli olarak algılayan bireylerin, kişiler arası ilişkilerde daha girişken daha olumlu benlik algısına sahip oldukları ve akademik yönden daha uygun çalışma yöntemleri ve durumları sergiledikleri bulunmuştur (Şahin, Şahin ve Heppner,1993).

Pek çok detaya sahip olan problem çözme becerisinin, yaşamımızdaki her değişkenden etkilendiğini görürken aynı zaman da yaşamımızdaki çoğu alanı da etkilediği gördük. Yapılan çalışmalarda bu becerinin çocukluktan itibaren öğrenilmekte olduğunun ve okul yıllarında gelişmekte olduğunun bulunduğunu ifade ettik. Bir öğrencinin problem çözümedeki başarısı, onun problem çözme becerisindeki gelişimine bağlıdır. Kişinin eleştirel, bilimsel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi için problem çözme sürecinin eğitimde yer alması gerekmektedir. Ancak böylelikle problemlerle mücadele edebilen, onlara yaratıcı, mantıksal ve bilimsel düşünme becerilerini kullanarak çözüm yolları bulup uygulayan bireyler yetiştirebiliriz. Problem çözme becerisinin bireyin hayatındaki yeri açıkça belirtilmektedir bu sebeple de bu alanda yapılmış çalışmaların neler olduğu belirlenmek istenmiştir. Çalışma sonuçlarının, alanda yapılan araştırmalara genel bakış sağlaması, elde edilen bulguların karşılaştırılması, sonuçların tartışılması ve eksikliklerinin fark edilmesi açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, bu alanda yapılmış olup ekte verilmiş olan akademik çalışmaları amaç, gerekçe, yöntem, güvenilirlik, bulgular ve sonuçlar açısından

dan ele alarak bu alana genel bir bakış sağlamak, sonuçların tartışılarak eksiklerin fark edilmesini sağlamak ve bu alana ışık tutmaktır. Problem çözme becerisi alanında ülkemizde yapılan çalışmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmalar genellikle matematiksel problem çözme becerisi hakkındadır. Bu nedenle problem çözme becerisini genel anlamda hem bilişsel hem duygusal hem de sosyal olarak ele almak önemli görülmüştür. Yeni kararlar alma ve bu kararları başarılı bir şekilde uygulama aşamasında da bireyin sahip olduğu problem çözme becerileri devreye girmektedir. Problem çözme becerisi üzerine yapılan diğer araştırmalarda; problem çözme becerisinin beceri eğitimi yoluyla geliştirilebileceği (Çam, 1997; Yıldız, 2003) vurgulanmakta ve problem çözme becerisinin sosyal becerinin önemli bir öncüsü olduğu (Özlek, 2003) rapor edilmektedir. Yine aynı şekilde karar verme becerilerinin de beceri eğitimi yoluyla geliştirilebileceği (Ersever, 1996) rapor edilmektedir. Buraya kadar yapılan açıklamaları özetlemek gerekirse sonuç olarak karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişmeye açık olduğu, psikolojik sağlığı ve günlük yaşamı yakından etkileyebileceği ileri sürülebilir. Problem çözme becerisi eğitim içinde öğretim metotlarıyla gerçekleştirileceği gibi kişinin psikolojik özelliklerinin ve çevresinin de etkisi olduğu unutulmamalıdır. Hayatımızın başarısını etkileyen bir unsur olarak problem çözme becerisini düşünürsek, kişinin mutlu ve doyumlu bir yaşam sürmesi ve ruh sağlığını da koruyabilmesi açısından problem çözme becerisi önemlidir.

Bu alanda yapılan çalışmalar incelenirken aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır;

1. Problem çözme becerini etkileyen değişkenler nelerdir?
2. Problem çözme becerisinden etkilenen alanlar nelerdir?
3. Problem çözme becerisi alanında çalışmalar yaparken kullanılan veri toplama araçları güvenilir mi?
4. Problem çözme becerisi alanında yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemler nelerdir?
5. Problem çözme becerisi ile zekâ arasında bir ilişki var mıdır?
6. Eğitim sistemimiz problem çözme becerisini geliştiren nitelikte midir?
7. Problem çözme becerisinde cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma kapsamında kullanılan bazı kavramların araştırmaya uygun olarak tanımlamaları:

Problem: Teoremler ya da kurallar yardımıyla çözülmesi istenen soru, meseledir.

Problem çözme: Birey ve grupların ortaya çıkan olumsuzluklar ve çatışmalarla yapacakları mücadeledir. Bir başka açıklamaya göre de amaca ulaşmak için atılan adımlarda karşılaşılan engelleri aşmaktır. Problem çözme, önceki yaşantılar aracılığı ile yeni çözüm yolları bulabilmeyi (Korkut, 2002) ve bilginin yanı sıra yaratıcılık ve çözüme ilişkin yöntemlerden yararlanmayı (Yalçın, Tetik ve Açıköz, 2010) gerektirmektedir.

Bilişsel boyut: Bilgi sahibi olmak, algılamak, anlamak, öğrenmek, düşünmek ve yargılamak eylemlerini ifade eder.

Duygusal boyut: Bireyin olaylara duygularıyla yaklaşmasıdır.

Sosyal Boyut: Bireyin olaylara yaklaşırken çevresinden etkilenmesi demektir.

Problem kelimesi çok geniş kapsamlıdır. Türk Dil Kurumu problemi, sorun olarak tanımlamaktadır. Başka bir tanıma göre problem, hedeflenen sonuçların alınmasını engelleyebilecek, çözümlenmesi gereken bir durumdur. Bilim adamlarına göre problem, önceden öğrenilmiş kurallar yardımı ile çözümü istenen sorudur. Yıldırım (1999: 99), problemi bir şeylerin aksaması ve rahatsızlık yaratması olarak tanımlamaktadır. Yavuzer (1989: 49) ise problemi, kişinin hedefe ulaşmak için topladığı mevcut güçlerin karşısına çıkan engel ve bu engel sonucu yaşanan çatışma olarak tanımlamaktadır. Problem çözme, bir amaca ulaşmak, istenilen amaca ulaşmak için araçlar geliştirmek ve bunları yaparken de karşılaşılan engelleri aşmak olarak tanımlanabilmektedir. Problem denildiğinde aklımıza her türlü zorluk gelmelidir. Bu günlük hayatta bir eşyayı kaybedip yerini bulmak da olabilirken bir hastalığa çözüm bulmak da olabilir. Bazı problemler mevcut deneyim ve bilgi birikimimiz ile çözülebilecekken bazı problemler araştırma ve inceleme gerektirmektedir. Her iki durumda da bireyin problem çözme becerisine sahip olması gerekmektedir. Problem kelimesi ile ilgili tanımlara bakıldığında bir durumun problem olabilmesi için sahip olması gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

- Olması istenilen durum ve şuan ki durum arasında bir fark olmalı,
- Kişinin bu durumlar arasındaki farkı hissedip anlaması,
- Algılanan farkın çözülme isteği,
- Farkı çözmek için davranışta bulunmak (Öğülmüş, 2001: 5).

Problem çözme karmaşık bir süreç olduğu için farklı yetenek ve beceriler gerektirmektedir. Problem çözme en üst düzey zihinsel beceri olarak kabul edilmektedir. İnsan, sorunları ile kendi gücü doğrultusunda uğraşmak zorundadır. Çevresine uyum sağlayıp hayatını devam ettirdiği süreçte çok kez yeni yollar bulmak durumunda kalabiliyor. Problem çözme, bir zaman, çaba ve enerji

işidir (Oğuzkan). Bireyin problem çözmeye başlaması, cesareti, isteği ve kendine güveniyle doğru orantılıdır. Problem çözmeye, Probleme bağlı olarak çözümün bilinmediği durumlarda, yapılacak olanı bulmak olarak tanımlanabilmektedir. Çok kez problemle karşı karşıya kalan kişi bu problemleri çözebilmek için problem çözmeye becerisine ihtiyaç duymaktadır. Kişinin sahip olduğu problem çözmeye becerisinin yanında bu becerinin de gelişmesi gerekmektedir. Bir kişinin problem çözmeye başarısı onun problem çözmeye sürecindeki becerilerinin gelişimine bağlıdır (Karataş ve Güven, 2003: 2; Kilpatrick, 1985). Her bireyin problemi algılamaya şekli farklı olabileceği için problemi çözmeye biçimi de farklı olabilmektedir.

Bireyin yaşantısındaki, önceki uygulamalar, otorite figürleri, kişinin kendi deneyimleri ve bilim kişinin o probleme yaklaşım şeklini etkilemektedir. Etkili çözüm yolları bulan ve buna göre hayatını sürdüren bireyler, daha başarılı ve yaşama uyumlu olmaktadır. Eğer birey sorun çözmeye becerisine sahip değilse küçük sorunları çözmeye çalışırken bile başkalarına ihtiyaç duymaktadır. Bu durum öğrencilerde daha çok görülür (Başaran, 1994: 116). Başkalarına ihtiyaç duymadan kendi yaşantısını en üst seviyede sürdürebilmek için bireylerin problem çözmeye becerisini geliştirmesi gerekmektedir. Bu beceri, çevresel etkenlerle, çalışmalarla ve bireyin çabaları sonucunda gelişebilmektedir. 1970'lerde başlayan ve yirmi beş yıldan uzun süren, Spivak ve Shure tarafından yapılan klinik araştırmalarla, Ben Sorun Çözebilirim (I Can Problem Solve-ICPS) programı fevri davranan 3 ve 4 yaşındaki çocuklara bile sorunlarını büyütme yerine, gidermenin öğretilabileceğini kanıtlamıştır. BSC eğitimi alan çocuklar fevri, duyarsız, saldırgan ya da antisosyal davranışlara daha az eğilimli olmanın yanı sıra öğrenim hayatlarında daha fazla başarı sağlamışlardır (Kenç, 2004: 225-226; Shapiro, 2000: 136).

Rotter'a göre insan, hayatına etki edebilen yaşam denetimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır fakat dış uyarıcılar ve pekiştiriciler insan davranışını etkileyebilmektedir. İnsanlar pekiştirici iki şekilde algılamaktadır bunlar iç denetim odağı ve dış denetim odağıdır. Denetim odağı, bireylerin yaşadıklarının ortaya çıkış nedenleri konusunda sorumluluğu kime ve neye yüklediği ile ilgili bir kavramdır ve kişinin yaşadıklarını yönlendirebilme gücü ile ilgili kendilerinin etkisini ifade eder. Başka bir deyişle kişinin yaşadıklarını kendisinin ne kadar kontrol ettiğini ifade eder. İç denetim odaklı kişiler, yaşanan olayların ortaya çıkmasında ve gelişmesinde kendisinin belirleyici olduğunu düşünür. Dış denetim odaklı insanlar ise olayların ortaya çıkmasında ve gelişmesinde kendisinin pek rolü olmadığını düşünür. Dış denetim odaklı kişiler, kendi durumlarını değiştirmek veya iyileştirmek için ya hiç çaba göstermezler ya da çok az gayret gösterirler. İç denetim odaklı kişilerin ise hayatta daha başa-

rılı olduğu görülmektedir. Eğitimde amaçlardan biride iç denetim odaklı insanlar yetiştirmek olmalıdır (Yeşilyaprak, 2005: 201), bu da insanların problem çözmeye becerilerinin gelişmesine katkı sağlayarak olabilecek bir durumdur.

Problem çözmeye ile ilgili araştırmalara bakıldığında problem çözmenin üç boyutu olduğu görülmektedir. Bunlar, bilişsel boyut, duygusal boyut ve sosyal boyuttur. Bilişsel boyuta bakıldığında problemin ortaya konulması, problemin unsurlarının analiz edilmesi, çözüm yolları üretilmesi, çözüm yolları üretilirken hangi engellerin olabileceğini düşünüp tüm olasılıkları gözden geçirme, bilinen yolları veya yeni çözüm yollarını deneme ve en uygun çözüme mantıkla karar verme işlemi sırayla gerçekleşir. Bu süreç düşünme becerisinin gelişmesini sağlamakta ve her defasında yeni ürünler ortaya çıkarabilmektedir. Problem çözmenin duygusal boyutuna bakıldığında birey problemle karşılaştığında çözüme giderken bir engelle karşılaşması gerginlik yaratmaktadır. Bu gerginliğin aşılabilmesi için bireyin çözüm anına kadar gerginliğe dayanabilmesi gerekmektedir. Problemin çözümü için her yolu denemek ve engellerin neler olabileceğini düşünmek bilişsel boyut olarak görünse bile kişinin sabırla bu süreci atlatması duygusal bir boyuttur. Bu süreci iyi yönetemeyen kişiler depresif özellikler gösterip çözüm aramayı bırakabilir. Problem çözmenin sosyal boyutuna bakıldığında ise bireyin bazı çözüm yollarını ararken başka kişilerin neler yaptığını ve onların çözüm yollarına bakar. Problem çözerken uzman görüşü almak ve yazılı kaynaklara bakmak sosyal bir boyut olarak ele alınmaktadır. Bu üç boyutta ele alınanlar başarılı problem çözme için etkileyen unsurlar olarak görülmektedir. Kişinin zihin yapısı, analiz-sentez yapabilme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi ve soyut düşünebilme becerisi başarılı problem çözmeye etkilidir.

Kalaycı (2001), problem çözme için bilişsel, duygusal ve psikomotor bir süreç olarak ele alınarak her araçla bu sürecin uygulanması gerektiğini ve bireylere bu becerilerin kazandırılmasının mümkün olduğunu söylemiştir. Gelbal (1991: 167), problemin zihinsel ya da fiziksel olması fark etmez çözümü hep zihinseldir, demiştir. Daha önce de söylediğimiz gibi herkes farklı çözüm yolları ve teknikleri kullanabilmektedir. Bilim adamları da yaptıkları araştırmalarla farklı çözüm modelleri ve yöntemleri geliştirmişlerdir. Bu yöntemler genellikle aşamalı ve yapılandırılmıştır. Başarılı problem çözme süreci için problem çözme yöntemi ve modellerini bilmekte fayda vardır. Genel olarak problem çözme süreci John Dewey'in 1920 yılındaki modelinden örnek alınmaktadır. Problem çözme becerisi yöntemi, problemi anlama ve tanımlama, varsayımsal bir çözüm biçimi tasarlama, bu çözüm biçimini sonuca ulaştırmaya dek deneme gibi etkinlikleri kapsayan düşünme ve uygulama yoludur (Oğuzkan, 1993). Problem çözme becerisinin yöntem aşamalarını Stevens (1998: 12-17), aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Problemin hissedilmesi ve anlaşılması, gerekli bilgilerin bulunması, problemin temeline inilmesi, çözüm yollarının ifade edilmesi, en iyi çözüm yoluna karar verme, problemin çözülmesi.

Bu aşamalar çoğaltılabilmektedir.

Bingham (1998) ise bu sürecin aşamalarını daha detaylı sıralamıştır:

- Problemi tanımak ve onunla uğraşmak gereksinimini hissetmek, problemi açıklamaya ve tanımaya çalışmak, onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak, problemle ilgili tüm bilgileri toplamak, problem için uygun olabilecek verileri seçmek ve düzenlemek, toplanmış veriler ve problemle ilgili bilgiler doğrultusunda çeşitli çözüm yolları bulmak, çözüm yollarını değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek, en iyisi olarak seçilen çözüm yolunu uygulamak, kullanılan problem çözme yönteminin sonucunu değerlendirmek.

Her problem çözme durumunda bu aşamaların tümünü kullanmak gerekmez ve gerektiğinde de aynı sıraya göre yapılmasına gerek görülmemektedir.

Problem çözme süreci çok yönlü ve kapsamlıdır. Kişinin, alışkanlık, tutumları, ihtiyaçları amaçları, inançları ve becerileri ile olduğu kadar irade, duygular, zekâ ve yaratıcı düşünme becerisi ile de ilişkilidir. Problem çözmeye başlamak cesaret, istek ve kendine güven duygusuna ihtiyaç duyar (Oğuzkan, 1989: 97). Problem çözmeyi etkileyen değişkenleri sıralarsak; öz güven, anne baba tutumu, yaş, sosyal öğrenme, bireysel farklılıklar, sosyoekonomik düzey, sorumluluk duygusu, problemler hakkında bilgi düzeyi, problemin yapısı, duygular, geçmiş yaşantı ve deneyimler, kültür ve kişiler arası etkileşim diyebiliriz.

Bireyin davranışlarını etkileyen kendine ve dünyaya ilişkin olumlu duygular beslemesi, öz güven olarak tanımlanabilir. Çocuğun her yönden gelişimi için öz güveninin geliştirilmesi gereklidir. Öz güven için iki temel nokta vardır. Bunlar, sevinebilir olmak ve yeterli olabilmek duygusudur. Bir problemi sosyal anlamda çözmeyi öğrenmede en önemli noktalar, problemi çözümedeki başarımız ve çevredekilerin bu başarımıza verdiği tepki sonucu oluşan duygumuzdur. Problem çözme ve öz güven önemli bir ilişki içerisindedir. Öz güveni yüksek olan kişiler problemi tanımak, kabul etmek ve problemle uğraşmak konusunda daha girişkendir. Bir problemi başarıyla çözen kişi daha sonraki problemlerde, başarısızlık yaşayan kişilere göre daha başarılıdır. Bu konuda yapılan bazı araştırmalarda, bir konuda başarısızlık yaşayan bireylerin başka konulardaki başarılarının da düştüğü bulunmuştur (Bingham, 1998: 61; Mountrose 2000: 37; Thornton, 1998: 138). Bireyin kendini problem çözücü olarak algılaması bile

problem çözme başarısını artırabilmektedir. Bu sebeple bireylerin, öz güvenine zarar veren başarısızlıklarla karşılaştığında umutsuzluğa kapılmamaları konusunda teşvik edilmesi önemlidir. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan bir araştırmada bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmada, Kasap (1997: 80)'a göre problem çözme tutumları ile problem çözme başarısı arasında olumlu bir ilişki vardır.

Anne babanın otoriter tutumu varsa güç dağılımı kesin ve net çizgilerle bellidir. Bir problem ortaya çıktığında anne baba çözüm bulur, çocuk arka planda kalır. Böyle bir durumda çocuk hayata hazırlanamaz ve problemlerden uzak kaldığı için problem çözme becerisi gelişme göstermez. Bu tutumdaki anne babalar çocuğun problemlerden uzak büyütülmesine inanarak yaparlar ve çocuğun problem çözme becerisine katkıda bulunmazlar. Destekleyici tutum sergileyen anne baba ise problemi çocuğun çözmesine olanak sağlar. Anne babanın tutumu, çocuk yeni durumu anlayabilene kadar destek olmak ama çocuğun durumu anlayamayacağı kadar da yalnız bırakmamak olmalıdır. Yapılan araştırmalar da bu doğrultuda sonuçlar ortaya koymuştur. Basmacı'nın (1998) yaptığı araştırmaya göre anne babasını demokratik algılayan öğrencilerin problem çözme becerileri, anne babasını otoriter olarak algılayan öğrencilerin problem çözme becerilerinden yüksektir.

Problem çözme becerisi ile yaş arasındaki ilişki duruma göre farklılık göstermektedir. Ulupınar'ın (1997) yaptığı araştırmaya göre yaş ilerledikçe problem çözme başarısı artmaktadır. Bu durum yaş 35 olduktan sonra değişmektedir. Yaşın etkisinin, yaşanılanlar ile değerlendirilmesi daha doğrudur.

Sosyal öğrenme, başkalarını gözlemleyerek çevreden öğrenme, sosyal öğrenme olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar sadece kendi yaşantılarından öğrenmezler, başkalarının yaptıklarını gözlemleyerek de öğrenme gerçekleştirebilirler. Bu gözlemele ile öğrenmeye model alma veya sosyal öğrenme denilir. Çocuk ilk olarak anne babayı model alır ardından arkadaşlar, öğretmenler ve başka otoriteler gelir. Bazı araştırmalarda insanların yüksek statüdeki, farklı ve ilginç olarak gördükleri kişileri model aldıkları bulunmuştur (Erden ve Akman, 1996: 138). Çocuklar için en iyi sosyal öğrenme modeli anne babalardır. Çocuklar, anne babalarını sakın bir biçimde problem çözerken çözüm yolları ararken ve çözüm yollarını değerlendirirken gördüğünde bunu kendine model olarak alabilir. Çocuklar için diğer önemli sosyal öğrenme modeli de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin ne dediğinden çok nasıl bir model olduğu önemlidir. Öğretmenlerin probleme yaklaşımı, o problemi çözme yöntemi önemlidir. Bu durum çocuğa nasıl yansıtılırsa çocuk bu durumu model alarak taklit edebilir. Eğer öğretmen sakın ve sistematik olarak problemlere yaklaşır problem çözme basa-

maklarına uygun olarak problemi çözerse çocuk bu durumu taklit etmeye çalışabilir, model alır.

Bireysel farklılıklar, insanları birbirinden ayıran özellikler olarak tanımlanabilmektedir. Problem çözmeye de bireysel farklılıklar karşımıza çıkıyor. Bir problemi farklı yollarla çözen bireyler olabilirken çözemeyen bireyler de olabilmektedir. Kişileri birbirinden ayıran özellikler, sahip oldukları imkânlar, doğduklarından itibaren kurdukları etkileşimler problem çözmeye becerilerini etkilemektedir. Bireysel farklılıklar olaylara bakış açımızı etkilediği için çözüm yollarımızda da değişikliğe neden olabilmektedir. Ya da birinin sorun olarak gördüğü bir durumu bir başkası sorun olarak görmeyebilmektedir. Bu durum bireysel farklılıkların yanında kültür ve geçmiş yaşantının etkisini içinde barındırıyor.

Bireyin sosyal ve ekonomik olarak sahip olduğu düzey, sosyoekonomik düzey olarak tanımlanabilmektedir. Bireyin farklı çevrelerde büyümesi, farklı özel problemlerle karşılaşması anlamına gelmektedir. Kırsal kesimde yaşayan bir çocuk trafik ışığını gördüğünde ne yapması gerektiğini bilemezken şehir merkezinde yaşayan bir çocuk trafik ışığı ile karşılaştığında nasıl bir yol izleyeceğini öğrenmiş olur. Farklı bir örnek olarak evinde bilgisayar olan bir çocuk araştırmalarında bilgisayarı aktif kullanabilir problem ile karşılaştığında da çözüm bulabilir ama evinde bilgisayar olmayan bir çocuk araştırma yapma konusunda bilgisayarı kullanırken zorluk yaşayabilir ve bir problem çıktığında çözmekte zorlanabilir. Kasap (1997), bu durumla ilgili yaptığı bir araştırmasında üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin problem çözmeye başarıları ile problem çözmeye tutumları arasında olumlu bir ilişki olduğunu öne sürmüştür. Kendilerine karşı olumlu tutum geliştirmiş üst tabaka öğrencilerinin problem çözmeye diğer öğrencilere göre daha başarılı olduklarını söylemiştir.

Sorumluluk, bir kimsenin üstüne aldığı, yapmak zorunda bulunduğu ya da yaptığı bir iş için gerektiğinde hesap verme durumu olarak tanımlanabilmektedir. Başkalarına karşı sorumluluk duymak kişinin problem çözmeye olan ilgisini artırmaktadır. Sorumluluk duygusundan dolayı problemi çözmeye zorunluluğu hisseden kişi, problemi daha çabuk anlayıp çözmeye isteği hisseder. Bingham (1998: 54), bir kişinin başka bir kişiyi etkileme durumu olduğunda kişinin kendi davranışını düşünmesinin ileri düzeyde bir olgunluğa işaret olduğunu söylemektedir. Yine aynı çalışmada sosyal problemlerin çözümünün en hassas yönünün bu olduğunu vurgulamıştır.

Zor durum ile karşılaşıldığında çözüme ulaşmak için yetenek ve bilginin birlikte kullanılması gerekmektedir. Kişi ne kadar bilgiye sahipse problemleri çözerken yeni ürün ortaya koyarken o kadar çok değişken kullanır. Kişi ne ka-

dar çok değişken kullanırsa alışılmadık bir durum ile bile karşılaşsa planlı olması olası bir durumdur. Bu durumda kişi, bilgisi kadar fikir üretip çözüm yolu bulabilmektedir. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken nokta gereksiz ve transferi güç olan bilgiler ile çocuğu boğmamaktır. Anlamlı ve işlevsel bilgiler ile çocuğun zihni genişletilmelidir böylelikle de problemlere farklı çözüm yolları bulunması sağlanabilir.

Problemler iki farklı türde olabilir. Problem bir kişinin çevresinde dönüyorsa ve bu problem, o kişinin sahip olduğu bilgi ve yetki ile çözülebiliyorsa buna birey merkezli problem denir. Eğer problem ve çözümü bir grubu etkiliyorsa buna örgüt merkezli problem denilir. Örgüt merkezli problemin çözümü için de kişiler görev dağılımı yapar. Problemleri birey ya da örgüt merkezli ikiye ayırmanın yanında bir de analitik ve yayılmış problem olarak da ikiye ayırabiliriz. Yayılmış problemlerde, standart görüş ve düşüncelere uygun olmayan, genellikle tutum, değer, sezgi ve varsayımların etkisinde olan problemler yer almaktadır. Bu çeşit problemler, daha iyisinin olabileceği düşüncesiyle açığa çıkar. Analitik problemler, nedensel veya mantıksal olarak bağlantılı durumlarda, bağlantıda oluşan sorun olarak tanımlanabilmektedir. Problemin çözümü için problemin iyi tanımlanması gerekmektedir. Problemi tanımlarken hangi çeşit problem olduğunu belirlemek süreci hem hızlandırır hem de daha etkin bir yol bulmamızı sağlar.

Duygu, bir olay, kimse ya da nesnenin insanın iç dünyasında oluşturduğu, uyandırdığı yankı, etki, tepki, izlenim olarak tanımlanabilir. Duyguların kontrol edilebilir olması gerekmektedir yoksa kontrolsüzce açığa çıkan duygular hayatımızı ve problemin çözümünü olumsuz etkileyebilir. Sadece duyguların etkisi ile problemlerini çözemeyen onlardan kaçan birçok insan bulunmaktadır. Korku, endişe ve utangaçlık gibi birçok olumsuz duygu, durumlara dâhil olmamızı ve başarıya ulaşmamızı engeller. İyi bir problem çözme için duygularımızı kontrol edebilmeli, yumuşak ve rahat ilişkiler içerisinde olmalıyız. Bu alanda Sungur (1988)'un yaptığı deneysel bir araştırmaya göre öğrenciler psikolojik güvenlik içerisinde olduklarını anladıkları zaman, problemleri daha iyi tanımlayabiliyor ve problemlere daha özgün çözüm önerileri bulabiliyor. Problem çözümüne sistemli yaklaşanlar, problem çözümüne duygusal yaklaşanlara göre daha başarılıdır (Ulupınar, 1997).

Kişi yaşantısı boyunca tecrübeler elde eder. Bir durum ile ilgili ne kadar deneyime sahip olursak o konuda o kadar ustalaşmış sayılabiliriz. Bir durumda usta olan kişiler her detayı düşünüp farklı yollar üretebilmektedir. Problem çözerken de bu farklı yollar bize problemin çözümünde başarıyı getirir. Çocukluk döneminde fazla deneyim kazanmış, farklı problemlerle karşılaşmış ve olumlu

dönütler almış çocuklar kendilerine karşı olumlu bir tutuma sahip olurlar. Problem çözme de olumlu tutuma sahip kişiler de problem çözme de başarılıdır (Kasap, 1997: 80).

Kültür, bir toplumun duyuş ve düşünüş birliğini oluşturan, gelenek durumundaki her türlü yaşayış, düşünce ve sanat varlıklarının tümü olarak tanımlanabilmektedir. Yetişkinlerin çocuklara davranış biçimleri kültürlere göre farklılık gösterebilmektedir. Problem çözme açısından bakıldığında bazı kültürlerde çocuklar problemlerden uzak tutulurken bazı kültürlerde çocukları hayata hazırlayabilmek için çocukların problemleri deneyimlemesi esas alınır. Kültür, soruna bakış açısını da etkilemektedir. Bir kültürlerde sorun olarak algılanan bir durum farklı bir kültürde sorun olarak algılanmayabilir ve bu durumda çözüm için harekete geçilmez (Eriç, 1998: 237; Thornton, 1998: 118).

Yapılan araştırmalar kişilerin çevresinden aldığı sosyal desteğin, becerilerini geliştirdiğini öne sürmektedir. Kişilerin çevresindeki kişiler ile olumlu ilişkiler kurması ve aralarındaki etkileşimin gelişim sürecine katkıda bulunur ve rimlilikte olması birçok beceriyi geliştirmektedir. Budak (1999) yaptığı bir çalışmada, kişilerin çevresinden aldığı sosyal desteğin problem çözme becerileri konusunda önemli olduğu ve çevresinden aldıkları sosyal desteğin problem çözme becerisini geliştirdiği sonucuna varmıştır.

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın araştırma desenine, örnekleme, veri toplama yöntemine ve verilerin çözümlemesine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, problem çözme becerisi hakkında yapılmış olan çalışmaların derinlemesine incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, bulunan akademik araştırmaların incelenmesi ve bu akademik araştırmalara genel bir bakış sağlayabilmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, gözlemden çok çözümleme yöntemidir ve mevcut verileri özetleyerek standardize eden karşılaştıran veya başka bir şekilde dönüştüren yöntemdir.

Örneklem

Bu çalışmada incelenen araştırmaların bulunabilmesi için Eğitim Kaynak, Dergipark, Google Scholar, Marmara Üniversitesi Tez Kütüphanesi, Google

Akademik veri tabanları kullanılmıştır. Bu veri tabanlarının arama bölümlerine “problem çözme” ve “problem çözme becerisi” anahtar kelimeleri yazılarak çok sayıda akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Bu akademik çalışmalardan “problem çözme becerisi” ile “bireyin yaşantısını, başarısını” ele alan çalışmaların 15 tanesi incelenmek üzere seçilmiştir. Bu 13 çalışmanın, 11 tanesi alanında yazılmış makale iken 2 tanesi de alanında yazılmış yüksek lisans tezidir.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Çalışmalar, Ç1, Ç2, Ç3, ..., Ç13 şeklinde kodlanmıştır. Kodlanmış olan bu çalışmaların listesi ekte yer almaktadır. İncelenen çalışmaların içerikleri “amaç”, “gerekçe”, “yöntem”, “bulgular”, “sonuç”, “veri toplama araçları” ve “örneklem” başlıkları altında sınıflandırılarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Tablolarda çalışmaların toplandığı genel başlıklar, kodları ve frekansları yer almaktadır. Çalışma sonuçlarının, alanda yapılan araştırmalara genel bakış sağlaması, elde edilen bulguların karşılaştırılması, sonuçların tartışılması ve eksikliklerinin fark edilmesi açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla oluşturulan tablolar, konusunda uzman olan kişilere gösterilerek onay alınmıştır.

Bulgular

İncelenen çalışmalar çeşitli açılardan ele alınarak bulgular elde edilmiştir. İçerik analizleri tablolar hâlinde sunulmuştur. Tablolarda, çalışmaların bölümlerinin genel başlıkları, kodları ve frekansları yer almaktadır.

İncelenen çalışmalar amaç açısından ele alındığında elde edilen bulgular aşağıdadır.

Tablo 1. Çalışmaların Amaçlarına İlişkin Veriler

Çalışmaların Amaçları	Çalışmalar	f
Öğrencilerin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek	Ç1, Ç2, Ç3, Ç5, Ç6, Ç8, Ç11, Ç12, Ç13	9
Öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeylerini ortaya koymak	Ç4, Ç5, Ç9	3
Problem çözme becerisi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek	Ç1, Ç2, Ç6, Ç8, Ç9, Ç12, Ç13	7
Yaratıcı problem çözme (YPC) öğretim programı ile öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek	Ç7	1
Problem çözme becerisinin felsefi temellerini ortaya koymak	Ç10	1

Tablo 1 incelendiğinde bu alandaki çalışmaların amaçları beş amaç altında kodlanmıştır. Birinci kod olan “Öğrencilerin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek” amacının frekansının dokuz olduğu görülmektedir. İkinci kod olan “Öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeylerini ortaya koymak” amacının frekansının üç olduğu görülmektedir. Üçüncü kod olan “Problem çözme becerisi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek” amacının frekansının yedi olduğu görülmektedir. Dördüncü kod olan “Yaratıcı problem çözme öğretim programı ile öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek” amacının frekansının bir olduğu görülmektedir. Beşinci kod olan “Problem çözme becerisinin felsefi temellerini ortaya koymak” amacının frekansının bir olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra bazı akademik çalışmaların birden fazla amaç doğrultusunda yapıldığı da bulgular arasındadır. Buna göre Ç1 tabloda iki defa, Ç2 iki defa, Ç5 iki defa, Ç6 iki defa, Ç8 iki defa, Ç9 iki defa, Ç12 iki defa ve Ç13 iki defa yer almaktadır.

İncelenen çalışmalar gerekçe açısından ele alındığında elde edilen bulgular aşağıdadır.

Tablo 2. İncelenen Çalışmaların Gerekçelerine İlişkin Bulgular

Çalışmaların Gerekçeleri	Çalışmalar	f
Öğrenciler eğitsel ve sosyal anlamda birçok problemle yüzleşen özel bir kitle olduğu için problem çözme sürecine yaklaşım biçimleri özel bir önem taşımaktadır.	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç8, Ç9, Ç11, Ç12, Ç13	11
Problem çözme becerilerinin gelişmeye açık olduğu, psikolojik sağlığı ve günlük yaşamı yakından etkileyebildiği için önemlidir.	Ç2, Ç13	2
Öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verilmesinde ve bu dönem öğrencilerine yönelik olarak yapılacak olan benzer çalışmalar için önemli ipuçları vereceği için önemlidir.	Ç3, Ç10	2
Öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirip ruh sağlığını korumak, bu konuda yardıma ihtiyacı olanları belirlemek ve olumsuzlukları ortadan kaldıracak önlemleri almak önemlidir.	Ç5, Ç7, Ç13	3
Problem çözme becerisi çocuğun hayattaki başarısını etkilediği için önemlidir.	Ç2, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç13	7

Tablo 2 incelendiğinde bu alandaki çalışmaların gerekçeleri beş başlık altında kodlanmıştır. Birinci kod olan “Öğrenciler eğitsel ve sosyal anlamda birçok problemle yüzleşen özel bir kitle olduğu için problem çözme sürecine yaklaşım biçimleri özel bir önem taşımaktadır.” gerekçesinin frekansının on bir

olduğu görülmektedir. İkinci kod olan “Problem çözme becerilerinin gelişmeye açık olduğu, psikolojik sağlığı ve günlük yaşamı yakından etkileyebildiği için önemlidir.” gerekçesinin frekansının iki olduğu görülmektedir. Üçüncü kod olan “Öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verilmesinde ve bu dönem öğrencilerine yönelik olarak yapılacak olan benzer çalışmalar için önemli ipuçları vereceği için önemlidir.” gerekçesinin frekansının iki olduğu görülmektedir. Dördüncü kod olan “Öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirip ruh sağlığını korumak, bu konuda yardıma ihtiyacı olanları belirlemek ve olumsuzlukları ortadan kaldıracak önlemleri almak önemlidir.” gerekçesinin frekansının üç olduğu görülmektedir. Beşinci kod olan “Problem çözme becerisi çocuğun hayattaki başarısını etkilediği için önemlidir.” gerekçesinin frekansının yedi olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra bazı akademik çalışmaların birden fazla gerekçeye sahip olduğu da bulgular arasındadır. Buna göre Ç2 tabloda üç defa, Ç3 iki defa, Ç5 üç defa, Ç6 iki defa, Ç7 iki defa, Ç8 iki defa, Ç9 iki defa ve Ç13 dört defa yer almaktadır.

İncelenen çalışmalar yöntem açısından ele alındığında elde edilen bulgular aşağıdadır.

Tablo 3. İncelenen Çalışmaların Yöntemlerine İlişkin Veriler

Çalışmaların Yöntemleri	Çalışmalar	f
Yöntem açıkça belirtilmemiş	Ç1, Ç2, Ç5, Ç9, Ç10, Ç13	6
Survey (tarama) Yöntemi	Ç3, Ç4, Ç8	3
Betimsel Yöntem	Ç6, Ç12	2
Karma Yöntem	Ç7, Ç11	2

Tablo 3 incelendiğinde bu alandaki çalışmaların yöntemleri dört başlıkta kodlanmıştır. Birinci kod olan “Yöntem açıkça belirtilmemiştir”in frekansının altı olduğu görülmektedir. İkinci kod olan “Survey (tarama) yöntemi”nin frekansının üç olduğu görülmektedir. Üçüncü kod olan “Betimsel yöntem”in frekansının iki olduğu görülmektedir. Dördüncü kod olan “Karma yöntem”in frekansının iki olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalar içerisinde yöntemin açıkça belirtilmediği altı çalışma bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde en çok kullanılan yöntemin tarama yöntemi olduğu görülürken en az kullanılan yöntemin karma yöntem ile betimsel yöntem olduğu görülmektedir.

İncelenen çalışmalar veri toplama araçları açısından ele alındığında elde edilen bulgular aşağıdadır.

Tablo 4. İncelenen Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Veri Toplama Araçları	Çalışmalar	f
Dörtlü Likert Ölçeği	Ç8	1
Beşli Likert Ölçeği	Ç1, Ç7, Ç9	3
Altılı Likert Ölçeği	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç9, Ç11, Ç12, Ç13	9
Ölçme-Değerlendirme Anketi	Ç6, Ç7, Ç11, Ç12, Ç13	5
Görüşme Formu	Ç3, Ç5, Ç9, Ç12	4

Araştırma yapılırken incelemiş olduğumuz çalışmaların veri toplama araçları tabloda verilmiştir. Tablo incelendiğinde bu alandaki çalışmaların veri toplama araçları beş başlıkta kodlanmıştır. Birinci kod olan “Dörtlü likert ölçeği”nin frekansının bir olduğu görülmektedir. İkinci kod olan “Beşli likert ölçeği”nin frekansının üç olduğu görülmektedir. Üçüncü kod olan “Altılı likert ölçeği”nin frekansının dokuz olduğu görülmektedir. Dördüncü kod olan “Ölçme-değerlendirme anketi”nin frekansının beş olduğu görülmektedir. Beşinci kod olan “Görüşme formu”nun frekansının dört olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde en çok kullanılan veri toplama aracının “Altılı likert toplama ölçeği” olduğu görülürken en az da “Dörtlü likert ölçeği”nin kullanıldığı görülmüştür. Tabloda bazı çalışmalar yapılırken birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı görülmektedir. Ç2, Ç4, Ç6 ve Ç8 yapılırken bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Ç1, Ç3, Ç5, Ç7, Ç11 ve Ç13 yapılırken iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Ç9 ve Ç12 yapılırken de üç veri toplama ölçeği kullanılmıştır. Ç10 yapılırken ise tablodaki veri toplama araçları kullanılmamıştır literatür taraması yapılmıştır. Veri toplama araçlarının tanımı, tanımlar bölümünde yer almaktadır.

İncelenen çalışmalar güvenilirlik önlemleri açısından ele alındığında elde edilen bulgular aşağıdadır.

Tablo 5. İncelenen Çalışmaların Güvenirlik Önlemlerine İlişkin Veriler

Çalışmalarda Alınmış Güvenirlik Önlemleri	Çalışmalar	f
İlgili literatür ve pilot çalışmalarından yararlanılmıştır.	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç11, Ç12	7
Madde analizi	Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç13	5
Belirtilmemiş	Ç10	1

Tablo 5 incelendiğinde bu alandaki çalışmaların güvenilirlik önlemleri üç başlıkta kodlanmıştır. Birinci kod olan “İlgili literatür ve pilot çalışmalardan yararlanılmıştır.”in frekansının yedi olduğu görülmektedir. İkinci kod olan “Madde analizi”nin frekansının beş olduğu görülmektedir. Üçüncü kod olan “Belirtilmemiştir”in frekansının bir olduğu görülmektedir. İncelenen bu çalış-

malar arasında ilgili literatür ve pilot çalışmalardan yararlanılan yedi çalışma bulunmuştur. Madde analizinden yararlanılan ise beş çalışma bulunmuştur. Bir çalışmanın ise güvenilirlik önlemi belirtilmemiştir.

İncelenen çalışmalar bulguları açısından ele alındığında elde edilen veriler aşağıdadır.

Tablo 6. İncelenen Çalışmaların Bulgularına İlişkin Veriler

Çalışmaların Bulguları	Çalışmalar	f
Cinsiyetlerine göre; bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur.	Ç1, Ç2, Ç4, Ç8, Ç13	5
Öğrencilerin kendi başarı algıları ile problem çözme becerisi algıları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.	Ç3, Ç5, Ç6, Ç12	4
Problem çözme becerisinin, akademik başarıya anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.	Ç5, Ç6, Ç10, Ç12	4
Problem çözme beceri düzeyi yüksek olan bireylerin akademik ve sosyal yaşantıda daha başarılı olduğu bulunmuştur.	Ç5, Ç6, Ç10, Ç12	4
Yaratıcı problem çözmenin bir boyutunda yüksek beceriye sahip öğrencilerin diğer boyutlarda da yüksek beceriye sahip olduğu bulunmuştur.	Ç7	1
Duyularını tanıyan, kontrol edebilen bireylerin problemlere daha olumlu yaklaşarak çözümlere daha kolay ulaşabileceği bulunmuştur.	Ç9, Ç10	2
Problem çözme becerisinde başarı, öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlı olduğu bulunmuştur.	Ç10	1
Geleneksel öğretimin öğrenenlerin problem çözme becerilerinin gerilemesine neden olduğu, var olan problem çözme becerilerini kullanmalarını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.	Ç11	1

Tablo 6 incelendiğinde bu alandaki çalışmaların bulguları sekiz başlık altında kodlanmıştır. Birinci kod olan “Cinsiyetlerine göre; bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur.” bulgusunun frekansının beş olduğu görülmektedir. İkinci kod olan “Öğrencilerin kendi başarı algıları ile problem çözme becerisi algıları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.” bulgusunun frekansının dört olduğu görülmektedir. Üçüncü kod olan “Problem çözme becerisinin, akademik başarıya anlamlı bir etkisi bulunmaktadır” bulgusunun frekansının dört olduğu görülmektedir. Dördüncü kod olan “Problem çözme beceri düzeyi yüksek olan bireylerin akademik ve sosyal yaşantıda daha başarılı olduğu bulunmuştur.” bulgusunun frekansının dört olduğu görülmektedir. Beşinci kod olan “Yaratıcı problem çözmenin bir boyutunda yüksek beceriye sahip öğrencilerin diğer boyutlarda da yüksek beceriye sahip olduğu bulunmuştur.” bulgusunun frekansının bir olduğu görülmektedir. Altıncı kod olan “Duyularını tanıyan, kontrol edebilen bireylerin problemlere daha olumlu yaklaşarak çözümlere daha kolay ulaşabile-

ceği bulunmuştur.” bulgusunun frekansının iki olduğu görülmektedir. Yedinci kod olan “Problem çözme becerisinde başarı, öncelikle problemin doğru tanımlanmasına bağlı olduğu bulunmuştur.” bulgusunun frekansının bir olduğu görülmektedir. Sekizinci kod olan “Geleneksel öğretimin öğrenenlerin problem çözme becerilerinin gerilemesine neden olduğu, var olan problem çözme becerilerini kullanmalarını olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur.” bulgusunun frekansının bir olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra bazı akademik çalışmaların birden fazla bulgu kodunda yer aldığı görülmektedir. Buna göre Ç5 tabloda üç defa, Ç6 üç defa, Ç10 dört defa ve Ç12 üç defa yer almaktadır.

İncelenen çalışmalar sonuçları açısından ele alındığında elde edilen veriler aşağıdadır.

Tablo 7. İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Veriler

Çalışmaların Sonuçları	Çalışmalar	f
Problem çözme beceri puan ortalamaları ile akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.	Ç1,	1
Problem çözme beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin karar verme süreci de yavaştır.	Ç2	1
Problem çözme beceri düzeyi yüksek olan bireylerin akademik ve sosyal yaşantıda daha başarılı olduğu bulunmuştur.	Ç2, Ç5, Ç6, Ç9, Ç12	5
Cinsiyetin problem çözme becerisi üzerinde etkisi yoktur.	Ç3, Ç4, Ç13	3
Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri açısından kendilerini daha olumlu algılamaktadır.	Ç3, Ç4, Ç13	3
Geleneksel eğitim sistemi problem çözme becerisini geliştirmemektedir.	Ç7, Ç8, 11	3
Problem çözmedeki başarı, kişinin problem çözme sürecindeki becerilerinin gelişimine bağlıdır.	Ç3, Ç4, Ç10, Ç13	4

Tablo 7 incelendiğinde bu alandaki çalışmaların bulguları yedi başlık altında kodlanmıştır. Birinci kod olan “Problem çözme beceri puan ortalamaları ile akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.” sonucunun frekansının bir olduğu görülmektedir. İkinci kod olan “Problem çözme beceri düzeyi düşük olan öğrencilerin karar verme süreci de yavaştır.” sonucunun frekansının bir olduğu görülmektedir. Üçüncü kod olan “Problem çözme beceri düzeyi yüksek olan bireylerin akademik ve sosyal yaşantıda daha başarılı olduğu bulunmuştur.” sonucunun frekansının beş olduğu görülmektedir. Dördüncü kod olan “Cinsiyetin problem çözme becerisi üzerinde etkisi yoktur.” sonucunun frekansının üç olduğu görülmektedir. Beşinci kod olan “Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri açısından kendilerini daha olumlu algılamaktadır.” sonucunun frekansının üç olduğu görülmektedir. Altın-

cı kod olan “Geleneksel eğitim sistemi problem çözme becerisini geliştirmektedir.” sonucunun frekansının üç olduğu görülmektedir. Yedinci kod olan “Problem çözümedeki başarı, kişinin problem çözme sürecindeki becerilerinin gelişimine bağlıdır.” sonucunun frekansının dört olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra bazı akademik çalışmaların birden fazla sonuç kodunda yer aldığı görülmektedir. Buna göre Ç2 tabloda iki defa, Ç3 üç defa, Ç4 üç defa ve Ç13 üç defa yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmalarda elde edilen bulguların olası nedenleri üzerinde durulmuş ve içerik analizlerinin ortaya çıkardığı sonuçlar sunulmuştur.

İncelenen çalışmalarda en çok karşılaşılan amaçlar, öğrencilerin problem çözme becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve akademik başarı ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu durum göz önünde bulundurularak çalışmalarda, önemli bir beceri olduğu bilinen problem çözme becerisini etkileyen ve problem çözme becerisinden etkilenen durumları açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmaların sonuçlarına bu açıdan bakıldığında problem çözme becerisinin akademik başarıyı ve sosyal hayat başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Yine aynı şekilde bireyin kendini problem çözme becerisi açısından algılama biçimi hayat başarısına etki etmektedir. Bu durumun nedeni olarak problem çözme becerisi bireyin hayata bakış açısını etkilediği için başarısını da etkilediğini düşündürmektedir. Bir sonraki amaç olan problem çözme becerisini etkileyen değişkenlere bakıldığında da cinsiyete, çevreye, aileye ve eğitim sistemine göre problem çözme becerisinin durumu incelenmiştir. Bu incelemeye göre kız öğrencilerin kendisini problem çözümede daha olumlu algıladığı sonucuna varılırken problem çözme becerisi olarak cinsiyetin bir fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum bulguların sonuçları kısmında da literatürle ilişkilendirilerek sunulacaktır.

İncelenen çalışmalara, kullanılan yöntemler açısından bakıldığında en çok likert tipi ölçeklerden altılı likert tipinin kullanıldığı görülmektedir. Likert tipi ölçeklerin, net cevaplar elde etmeyi sağlaması ve puanlamasının objektif olması açısından tercih edilmiş olması düşünülmektedir. Aynı zamanda likert tipi ölçeklerin uygulanma kolaylığı ve sonuçlarının kolay hesaplanması da çok tercih edilmesinin nedenleri arasında yer almaktadır. Bazı çalışmalarda birden fazla yöntemin tercih edilmesi objektifliği ve elde edilen verileri artırmaktadır. Bu sonuçları yapılan farklı çalışmaların sonuçları ile karşılaştırdığımızda da benzer-

lik göstermektedir. Likert tipi ölçeklerin geliştirilmesinin diğer ölçeklere göre daha kolay ve kullanılabilirliğinin yüksek olması çok tercih edilmesini sağlamaktadır (Tavşancıl, 2002). Tutum ölçmek amacıyla oluşturulan likert tipi ölçekler, başka psikolojik değişkenleri de ölçmeye elverişli olduğu için çok tercih edilmektedir (Erkuş, 2016).

Çalışmalarda güvenilirliği sağlamak için en çok kullanılan yöntem, ilgili literatürde ve benzer çalışmalarda kullanılmış güvenilirliği sağlanmış ölçekleri kullanmaktır. Bu şekilde bir tercih yapıp güvenilirliği test edilmiş bir ölçeği kullanmak çalışmanın güvenilirliğini olumlu etkilemektedir. Yine aynı şekilde madde analizi ile güvenilirliği sağlamak da çok yaygın kullanılan bir yöntem olarak literatürde karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmaların bulgularını sekiz başlıkta sınırlandırmıştık. Bu başlıklara göre en çok frekansa sahip olan bulgu “Cinsiyetlerine göre; bireylerin problem çözme beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı”dır. Bu bulgu amaçlarımızda söz ettiğimiz gibi iki yönden ele alınıyor. Cinsiyete göre problem çözme becerisinin durumu ve cinsiyete göre bireyin kendi problem çözme becerisini algılama biçimi. Problem çözme becerisinin cinsiyete göre değişiklik göstermediği sonucuna varılmıştır. Bireyin problem çözme becerisini algılama biçimine göre bakıldığında ise kızların lehine bir durum ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Literatüre bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kişisel ve sosyal problemleri çözme konusunda kendilerini daha yetkin algıladıkları belirlenmiştir (Katkat, 2001). Başka bir çalışmada, Kara Harp Okulunda okuyan kız öğrencilerin, problem çözme becerilerini daha olumlu olarak değerlendirdikleri bulunmuştur (Ferah, 2000). Başka bir çalışmaya göre ise cinsiyete göre problem çözme becerisi algıları toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuşlardır (Bozkurt, Serin ve Emran, 2004).

Araştırma bulgularına göre bir diğer nokta da eğitim sisteminin problem çözme becerisinin üzerindeki etkidi. İçerik analizi yapılan çalışmalarda problem çözme becerisinin geliştirilebileceği bulunmuştur. Öğretim programlarının yaratıcı problem çözme becerilerine etkisinin yüksek olmasında, programda kullanılan yöntem ve tekniklerin yanı sıra diğer disiplinlerle ilişkilendirmenin de etkisi bulunmuştur. Bunun nedeni olarak birey ne kadar karmaşık bir yapıyla karşılaşmış deneyim kazanırsa bir sonraki durumda da farklı bakış açılarıyla çözüme gidebileceği gösterilebilir. Yani sonuç olarak birey deneyim kazandıkça farklı bakış açısı kazandıkça bir sonraki durumda da bu bakış açılarını kullanarak çözüm üretebilmektedir. Bunu eğitim ile sağlamamız da çalışmaların sonuç-

ları arasında yer almaktadır. Bu durumdan yola çıkarak eğitim sisteminde değişikliğe gidilebileceğini önerebiliriz böylelikle ilk amaç doğrultusunda bireyin hayat başarısının olumlu yönde etkileyebiliriz.

İkinci en yüksek frekansa sahip olan bulgu “Öğrencilerin kendi başarı algıları ile problem çözme becerisi algıları arasında anlamlı bir fark olduğu” dur. Bu bulgu içerik analizi yapılan dört çalışmada da bulunmuştur. Bu durumda öğrencinin problem çözme becerisini algısı, kendi başarı algısını da etkilemektedir. Problem çözme becerisinin yüksek olduğunu düşünen bireylerin kendi akademik başarılarının da yüksek olduğu, problem çözme becerisinin düşük olduğunu düşünen bireylerin kendi akademik başarılarının da düşük olduğu sonuçlar arasındadır. Literatüre bakıldığında da benzer sonuçlar görülmektedir. Yapılan bir teze göre bireyin kendi başarı algısının problem çözme becerilerinde, denetim odağı düzeyinde ve akademik başarısında önemli bir etken olduğu görülmektedir. Kendini başarılı algılayan öğrencilerin, problem çözme becerilerinde kendilerini daha etkin, daha içten denetimli, akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Kendini başarısız algılayanların ise daha dıştan denetimli, düşük akademik başarıya sahip ve problem çözme becerilerinde daha az etkin oldukları görülmüştür. İlköğretim öğrencilerinin kendi başarılarını değerlendirme biçimleri ile denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Bozkurt ve Harmanlı, 2002). Lise öğrencilerinin okul başarılarını değerlendirme biçimi bile denetim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Demir, 1998).

Bu alanda yapılan çalışmalar incelenirken bazı sorulara cevap aranmıştı, şimdi çalışmaların sonuçlarına göre bu soruları cevaplandırabiliriz.

1. Problem çözme becerisini etkileyen değişkenler nelerdir?

Bu araştırma sorumuzu sonuçlardan yola çıkarak cevaplayacak olursak, kişinin sahip olduğu bilgi birikimi, yetenekleri ve çevresel etmenlerdir diyebiliriz. Yapılan çalışmalarda her bir değişkenin ayrı ayrı öneminden bahsedilmektedir.

2. Problem çözme becerisinden etkilenen alanlar nelerdir?

Bu araştırma sorumuzu sonuçlardan yola çıkarak cevaplayacak olursak, problem çözme becerisi kişinin akademik başarısını, hayat başarısını ve sosyal yaşantısını derinden etkilemektedir.

3. Problem çözme becerisi alanında çalışmalar yaparken kullanılan veri toplama araçları güvenilir mi?

Problem çözme becerisi alanında yapılan çalışmalarda genellikle likert tipi ölçekler kullanılmaktadır. Likert tipi ölçeğin güvenilirliği, madde analizi ve test tekrar tekniği ile sağlanmaktadır. İncelenen çalışmalarda elde edilen sonuçlar benzer olduğu için bu yöntemin güvenilirliğinden söz edebiliriz.

4. Problem çözme becerisi alanında yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemler nelerdir?

Bu alanda yapılan çalışmalarda genellikle tarama yöntemi kullanılmaktadır. Bazı çalışmalarda tarama yönteminin yanında gözlem ölçekleri de kullanılabilir.

5. Problem çözme becerisi ile zekâ arasında bir ilişki var mıdır?

Yapılan çalışmalarda problem çözme becerisi ile zekâ arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

6. Eğitim sistemimiz problem çözme becerisini geliştiren nitelikte midir?

Yapılan çalışmalar problem çözme becerisinin eğitim ile geliştirilebileceğini öne sürüyor. Bizim eğitim sistemimiz daha akademik bilgi odaklı olduğu için bu becerileri geliştirmeye yönelik değildir. Eğitim sistemimiz, problem çözme becerisini geliştirmekte yeterli görülmemektedir. Bunun için eğitim sistemimize önerilerde bulunulmuştur ve öneri kısmında yer almaktadır.

7. Problem çözme becerisinde cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?

Problem çözme becerisi cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir fakat yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin problem çözme becerilerine karşı tutumları, erkek öğrencilere göre yüksek görünmektedir.

Öneriler

Bu bölümde elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler yer almaktadır.

Çocukların problem çözme süreçleri dikkate alınmalı ve geliştirilebileceği bir fırsat olarak görülmelidir. Çocukların kendi problemlerini çözebilmesine destek olunmalıdır. Sadece yönlendirme ve destek olma açısından da değil, çocuğun kendini fark etmesi ve kendinin problem çözme sürecine dikkat çekilerek farkına varması sağlanmalıdır. Çocuğun problem çözme başarısı artıkça isteğinin de artarak gelişeceği unutulmamalıdır. Bu doğrultuda çocuğa problem çözme başarısı sağlayabileceği imkânlar sunulup bu başarıyı tadıp problem çözme isteğinin oluşması sağlanmalıdır.

Problem çözme becerisinin eğitim ile gelişebileceği araştırmanın sonuçlarında açıkça ifade edilmiştir. Problem çözme becerisinin gelişimi için tüm ders müfredatları çocuğun problemleri nasıl çözeceğine dair uygulamaların verileceği bir şekle dönüştürülebilir. Bu durum sadece bir ders etkinliği olarak kalmamalı, sınıftaki problemler hayat problemleri ile bütünleştirilmelidir.

Sonuç olarak temel eğitim müfredatının yeniden düzenlenmesi gerektiği gerçeği bulunmuştur. 2023 Eğitim Vizyonunda da bu konuya yer verilmiştir. Çözüm önerisi olarak temel eğitime gereğinden fazla bir akademik anlam ve içerik yüklemekten sade ve çocuğun doğasına uygun bir yaklaşım belirlenmelidir. Çocuklarımızın bilişsel, duygusal, fiziksel olarak çok boyutlu gelişimi önemsenmelidir.

Çocuklara problem çözme becerilerinin kazandırılmasının önemi hakkında öğretmenler bilgilendirilerek problem çözme eğitim programlarıyla ilgili hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi sağlanmalıdır

Bireyin kendini algılama biçimi başarısını da etkilediği araştırmalarda açıkça bulunmuştur. Bu sebeple bireyin kendini daha olumlu algılayabilmesi için rehberlik çalışmalarına ağırlık verilebilir. .

Araştırmacılar için ise öneriler,

- İçerik analizi yapılan bu çalışmalar farklı yaş grupları ile tekrarlanıp paralelliğine bakılması,
- Farklı eğitim grupları ile uygulanıp eğitimin etkisi daha somut ifade edilmesi,
- Problem çözme eğitim programlarının araştırılması,
- Birden fazla veri toplama aracı kullanılarak çalışmaların sonuçlarının paralelliğine bakılması,
- Bireyin hayat başarısını etkileyen problem çözme becerisine etki eden başka değişkenlerin olup olmadığının araştırılması da önerilebilmektedir. Özellikle bireylerin barınma koşulları, yaşam kaliteleri, denetim odakları, öğretmen ve ana-baba tutumları değişken alınarak ileri araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Basmacı, S. K. (1998). Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerini Algılamalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*, Malatya.
- Başaran, I. Ethem, (1994). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Gül Yayınları
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. İstanbul: MEB Yayınları
- Budak, B. (1999). Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*, Samsun
- Bozkurt, N. ve Harmanlı, Z. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 29-37
- Bozkurt N., Serin O., Emran B. (2004). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri, İletişim Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü*. Cilt II.
- Çam, S. (1997). İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Doktora Tezi*, Ankara
- Erden M. Ve Akman, Y. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Eric, M. (1998). Kültür ve Yaratıcılık: *Düşünce, Bilim ve Sanatta Ortak Payda*, İstanbul: Kazancı Kitabevi
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Ersever, Ö.H. (1996). Karar Verme Becerileri Kazandırma Programının ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri. *Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Ferah, D. (2000). Kara Harp Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Algılarının ve Problem Çözme Yaklaşım Biçimlerinin Cinsiyet, Sınıf, Akademik Başarı ve Liderlik Yapma Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Fidan N. ve Erden M. (1997). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme Becerisinin Öğretimle Geliştirilmesi. *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme*. İstanbul: Özel Kültür Yayınları.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*, Gazi Kitabevi, Ankara
- Karataş, İ ve Güven B. (2003). Problem Çözme Davranışının Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler; Klinik Mülakatın Potansiyeli. *İlköğretim Online E-dergi* 2(2).
- Kasap, Z. (1997). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Problem Çözme Başarısı İle Problem Çözme Tutumu Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Katkat, D. (2001). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Erzurum.
- Kenç, M. F. (2004). Kişiler Arası Sorunların Çözümünde Kullanılan Sistematik Modeller. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 161, 31.
- Kilpatrick, J. (1985). A Restrospective Account of the Past 25 Years of Research on Teaching Mathematica! Problem Solving. (Ed. E. A. Silver).
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Mountrose P. (2000). *6 ile 8 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede 5 Aşama*, İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Ve Eğitimi*, Ankara: Nobel Yay. Dağıtım.
- Özlek, S. (2003). Lise Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerini Yordayan Bazı Değişkenler. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies For Internal Versus External Control of Reinforcements. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Steveos, M. (1998). *Sorun Çözümleme*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Şahin, N., Şahin, N. H. and Heppner, P. P. (1993) . The Psychometric Properties Of The Problem Solving Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 17, 379-396.
- Tavşancıl, E. (2002) İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1, 1.
- Thornton, S. (1998). *Çocuklar Problem Çözüyor*. İstanbul: Gendaş Yayıncılık.

- Ulupınar, S. (1997). Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi. *İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı Doktora Tezi*, İstanbul.
- Yalçın, B., Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2010). Yükseköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algıları İle Kontrol Odağı Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-27.
- Yavuzer, H. (1989). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (1999). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Yıldız, S. A. (2003). Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.

EK1: İçerikleri incelenmiş olan çalışmalar

- Ç1: Alver, B. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (21), 75-88
- Ç2: Kaygusuz, C. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 78-97.
- Ç3: Derin, R. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Becerisi Algıları ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1)
- Ç4: Sezen, G. (2011). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algılarının Belirlenmesi, *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*
- Ç5: Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. & Türkleş, S. (2011). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Etkileyen Faktörler, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1)
- Ç6: Özsoy, G. (2005). Problem Çözme Becerisi İle Matematik Başarısı Arasındaki İlişki, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190
- Ç7: Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası Yaklaşım Dayalı Yaratıcı Problem Çözme Öğretim Programının Yaratıcı Problem Çözme Becerisine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167
- Ç8: İşmen, A. (2001). Duygusal Zekâ ve Problem Çözme, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124

- Ç9: Karbaulutlu, Y. ve Yılmaz, S. (2011). Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79
- Ç10: Şahin, Ç. (2004). Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
- Ç11: Gürten, E. (2011). Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine, Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 221-232
- Ç12: Derin, R. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Denetim Odağı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir İl Örnekleme), T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Programı Yüksek Lisans Tezi
- Ç13: Sonmaz, S. (2002). Problem Çözme Becerisi ile Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Bölümü Yüksek Lisans Tezi.

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA YÖNELİK YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN İÇERİK ANALİZİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Pelin Yılmaz Yıldırım¹

Gözde Kurt²

Mustafa Yeşilyurt³

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışma, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik görüşlerini, yeterlilik algılarını, araçları kullanım sıklığını belirlemek, yaşadıkları sorunları tespit etmek ve bunları bütün olarak ele almak, aynı zamanda araştırmacılara ve eğitimcilere yol göstermek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem: Çalışmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak biri tez olmak üzere toplamda altı çalışma incelenmiştir.

Bulgular: Ölçme ve değerlendirme sistemi içerisinde öğretmenler zaman zaman sorunlarla karşılaşabilmektedir. Çalışmada; yaşanan bu sorunlara yönelik elde edilen en belirgin bulgular öğretmenlerin sınıfların kalabalık oluşundan dolayı ölçme araçlarını nitelikli olarak kullanamayışı, velilere yönelik sorunlarla karşılaşmaları, gerek alternatif gerekse geleneksel ölçme araçlarını kullanım noktasında verilen hizmet içi eğitimleri yetersiz bulmalarıdır. Aynı zamanda katılımcılar hem geleneksel hem de alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken zaman konusunda sorun yaşadığını belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Eğitim kurumlarında öğretim faaliyetlerini yürütürken sadece yöntem, teknik ve içerik açısından yapılandırmacı yaklaşıma uygun değişiklik yapmak yerine, ölçme ve değerlendirme sürecinde de köklü değişikliklere gidilmelidir. Öğretmen, öğrenci ve veli iş birliğine dayalı bir ölçme ve değerlendirme anlayışı benimsenmeli, süreç odaklı bir değerlendirmeyi hedef alan alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması gerekmektedir. Sınıf mevcutlarında düzenleme yapılmalı, hizmet içi eğitimlerin niteliği artırılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Ölçme, Değerlendirme, Eğitim, Öğrenci, Sorun, Öğretmen

¹ Sınıf Öğretmeni, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi, 47peliny@gmail.com

² Sınıf Öğretmeni, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi, gozdekurt@bilfen.com

³ Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD Başkanı, myurt@yildiz.edu.tr

Giriş

Eğitim, bireyin doğduğu andan itibaren başlayan ve yaşamlarını sürdürebilmeleri için edinilen bilgi, beceri ve davranış değişikliklerinin tümüdür. Genel anlamda düşünürsek, insanların yaşadığı toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşamsal becerilerini kazanmasında etkili olan sosyal süreçlerin tümüdür. Bireyin, içinde yaşadığı toplumda değeri olan, yetkinlik ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerdir. Öğretim ise herhangi bir meslek veya iş için gerekli bilgi, beceri ve davranışların kazanılması gayesiyle yapılan çalışmalar olarak ifade edilmektedir (Çolakoğlu, 2002). Bu iki kavram birey tarafından kazanıldıktan sonra bireyin davranışlarında eğer kalıcı değişiklikler meydana geliyorsa o zaman öğrenmeden bahsedilebilir. Bu değişiklikleri mümkün olduğunca kalıcı hâle getirebilmek için öğrenilen bilgileri günlük yaşantısına entegre edebilen ve gelişmekte olan çağa ayak uydurabilen, eğitim felsefemize uygun, yakın ve uzak hedefler doğrultusunda yetişen, araştıran, sorgulayan, öz güveni yüksek, yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinmiş bireyler yetiştirmek ön planda tutulmalıdır. Bireylerin yetiştirilmesine önce ailede başlanır ve okul çağına geçilmesi ile formel olarak süreç öğretmenler tarafından devam ettirilir. Şüphesiz ki öğretmenlere en büyük yol gösterici unsur eğitim programlarıdır. Bu bağlamda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca 2004 yılında yeni bir eğitim programı hazırlanmıştır ve bu programda yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, bir bilginin öğrenilmesi için gerçek yaşantı içinde doğrudan yaşanması ve herhangi bir bilgiyi içselleştirmek için deneyim ile temellendirilmesi gerektiğini vurgular (İşman, 1999).

Ülkemizde davranışçı yaklaşımın temele alındığı eski eğitim programlarının uygulandığı dönemde klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktaydı. Ancak yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı çağdaş eğitim programına geçilmesi ile birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme araçları da kullanılmaya başlanmıştır. Yeni yaklaşıma göre öğretmen, öğrenci ve veli iş birliğine dayalı bir ölçme ve değerlendirme anlayışı benimsenmelidir.

Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri eğitim öğretim sürecinin önemli bir ögesidir ve temel yapıtaşdır (Başol, 2013; Linn, 1990). Öğrenme ve öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin etkililiğini belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalara başvurulur (Semerci, 2008). Semerci (2008)'ye göre öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme işlemi sonucunda elde ettiğimiz veriler, eğitim süreci ile ilgili birçok karara varmakta kullanılabilir.

Bunlar;

- Öğretim yöntemi ve teknikleri ile ilgili kararlar,
- Not verme ile ilgili kararlar,
- Öğrencilerin gelişimsel seviyeleri ve ilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik kararlar,
- Öğrencileri seçmeye ilişkin kararlar,
- Öğrencileri yerleştirmeye yönelik kararlar,
- Öğrencilere rehberlik etmek, yetenekleri doğrultusunda onları yönlendirmeye yönelik kararlar,
- Öğretim programına ilişkin kararlar,
- Yönetim ile ilgili kararlar olarak belirlenmiştir.

Ölçme ve değerlendirme sadece öğrencinin bulunduğu seviye ya da kazanımlar hakkında bilgi vermez aynı zamanda öğretmenlerin de öz denetim yapmasına ve öğretim programının etkililiğinin belirlenmesine fırsat tanır. Öğretmen elde edilen sonuçlara göre yöntem ve tekniğinde birtakım değişikliklere giderek var olan eksikliklerini düzeltebilir. Eğitim süreci içerisinde uygulanan programın etkililiği konusunda da bireylere fikir verir. Bu nedenledir ki ölçme ve değerlendirmenin eğitim sisteminin temel yapıtaşlarından biri olması kaçınılmazdır.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme süreçten ziyade sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme değildir. Öğrencinin neyi öğrendiğinden çok notun esas alındığı bir değerlendirme türüdür (Başol, 2013). Geleneksel ölçme ve değerlendirmelerin uygulaması oldukça kolaydır, öğrencilerin değerlendirilmesi daha az zaman alır ve kısa zamanda çok fazla kişinin değerlendirilmesine olanak tanır. Ancak sürecin tamamının değil sadece sonucunun değerlendirilmesi, üst düzey becerileri ölçme noktasında yetersiz kalması gibi bazı sınırlılıklara da sahip olduğu bir gerçektir (Enger ve Yager, 1998). Geleneksel değerlendirmeler sınav odaklıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının, öğrenme süreçlerinin arka planda kalmasına neden olur (Başol, 2013). Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı sonucunda öğrencinin ne öğrendiğinin bilgisini elde etmekten ziyade öğrenciye neler öğretildiğinin bilgisi elde edilmektedir. Bu durum öğrenciyi ezberci, tek yönlü bir eğitim anlayışına sürüklemektedir. Aynı zamanda öğrencinin, öğretmenin ve ailenin ölçme ve değerlendirme sürecini bir üst eğitim kademesine geçişte karar verme unsuru olarak görmesine de neden olmaktadır.

Eğitimde kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ilki açık uçlu sorulardır. Açık uçlu sorular öğrencinin soruya, özgün bir şekilde cevap vermesine olanak sağlar. Birey yaratıcı düşünme becerisini de kullanarak kendi cevabını kendisi şekillendirir. Bu nedenle diğer geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden farklıdır. Çünkü diğer geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının aksine üst düzey becerileri ölçme konusunda da oldukça yeterlidir. Fakat objektif değerlendirme yapmayı da engelleyebilmektedir (Bahar ve diğerleri, 2008). Bir diğer geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniği ise boşluk doldurma sorularıdır. Boşluk doldurma soruları öğrencilerin öğrendikleri bilgileri, verilen metin içinde pekiştirmesi amacıyla yine metin içinde boşluklar bırakılması ile hazırlanır. Metin içinde boş bırakılan kısım öğrenci tarafından doldurulur. Hazırlanması kolaydır. Aynı zamanda şans başarısı oldukça düşüktür. Fakat öğrenciyi ezbere yönlendirmesi de en belirgin sınırlılığdır (MEB, 2005). Doğru-yanlış testleri ise cevabın doğru ya da yanlış olduğunu gösteren cümlelerden oluşur. Öğrencilerden bütün testi cevaplaması istenir. Test sonuçlarına bakılarak öğrencinin konu hakkındaki bilgi seviyesi ölçülmek istenir (Turgut, 1997). Fakat doğru ya da yanlış şeklinde iki seçenek olduğu için şans başarısı oldukça yüksektir. Puanlama noktasında da zaman konusunda öğretmene oldukça kolaylık sağlar. Eşleştirme soruları ise öğrencinin, kavramlar, bilgiler arasındaki ilişki kurma gücünü tespit eder, objektif bir değerlendirmeye olanak tanır, üst düzey becerileri ölçülebilir. Fakat her konuya uygun olmaması da tekniğin sınırlılıkları arasında yer alır (Bahar ve diğerleri, 2008). Kısa cevaplı sorular ise bir diğer geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniğidir. Kısa cevaplı sorular daha çok kısa bilgi isteyen kavramların hatırlanmasında kullanılan bir yöntemdir (Bekiroğlu, 2004). Çoktan seçmeli testler madde kökü ve o madde köküne ait seçeneklerden oluşur. Öğrencilere dört ya da beş seçenek verilir ve o görüşlerden katıldıklarını işaretlemeleri beklenir (Turgut, 1990). Seçeneklerden sadece biri doğrudur ve diğer seçenekler ise çeldiricidir (Tekin, 1996). Günümüzde en sık kullanılan türdür. Merkezi sınavlarda kullanılır. Objektiftir, kısa sürede çok fazla kişiye uygulanabilmektedir. Son olarak sözlü sınavlar da geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında yer alır. En eski değerlendirme türüdür. Yanıtlayacak kişinin yanıtları düşünüp sözlü olarak açıkladığı bir sınav türüdür (Tan ve Erdoğan, 2001). İletişim becerisi, ikna becerisi ve dili kullanma yeteneğini en etkili biçimde ölçen bir değerlendirme türüdür. Az sayıda soru sorulması, soru soran ile soruyu cevaplayan kişi arasındaki etkileşimin puanlamayı etkileme ihtimali de bu yöntemin sınırlılıklarındandır (Turgut, 1990).

Alternatif ölçme ve değerlendirme, merkezde öğrencinin olduğu, yapılandırıcı yaklaşıma göre düzenlenen bir sistemdir. Geleneksel ölçme araçlarındaki gibi sadece ürün ile ilgilenmez sürecin tamamı ile ilgilenir. Gelişmekte olan çağa ayak uydurmak adına eğitimin her alanında değişikliğe gidildiği gibi ölçme ve değerlendirme sisteminde de köklü değişiklikler benimsenmiştir. Öğrencinin bireysel farklılıklarının da ön planda tutulduğu ve öğrenciyi merkezde kabul eden alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri eğitim sistemi içerisinde yerini almıştır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010).

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ilki performans değerlendirmedir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmede kullanılan geleneksel yöntemler oldukça yetersiz kalmaktadır. Öğrencilerin gerçek yaşamda karşılımlarına çıkan sorunlarla başa çıkabilmesi için öğrendiklerini günlük hayatta uygulayabilmesi gerekmektedir. Üst düzey öğrenme becerilerinden analiz, sentez ve uygulama becerilerinin de öğrenciyi kazandırılması gerekmektedir. Tüm bunları sağlayabilmek adına eğitimde alternatif ölçme araçlarından olan performans değerlendirmeyi kullanmak uygun olacaktır (Sunal ve Haas, 2002: 371). Performans değerlendirme öğrencinin verilen süre zarfında bilgisini ortaya koyup sonucunda değerlendirilmesinin yapılması değil; süreç içerisinde ortaya koyduğu ürünü yapma aşamasında neyi nasıl yaptığını, karşılaştığı problemlere yönelik çözüm üretmesini, ürettiği çözümlerde neyi kullandığını ister. Performans değerlendirmesi hem süreç hem de ürün odaklı olmalıdır. Öğrencinin problem çözme becerisini geliştirebilmesi için durum oldukça önemlidir (Çepni, 2008: 197). Bir diğer alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği ise akran değerlendirmedir. Aynı ortamı paylaşan öğrencilerin birbirlerini belli ölçütlere göre değerlendirme sürecidir. Akran değerlendirme bireye eleştirel bakış açısı kazandırır. Akran değerlendirme yapılırken gruptaki her bir öğrenci sırayla grubun bütün üyelerini değerlendirir fakat kendini değerlendiremez. Öğretmen tarafından çeşitli kıstaslar belirlenir ve değerlendirme ona göre yapılır. Bunun için öğretmen tarafından bir puanlama formu geliştirilmeli ve öğrenciler bu formu kullanarak arkadaşlarını değerlendirmelidir (Altun ve Olkun, 2005: 241). Öz değerlendirme de yine alternatif ölçme ve değerlendirme araçları arasında yer alır. Bireyin kendi yaptığı çalışmalarını kendisinin değerlendirmesini baz alan bir öğrenme sürecidir. Birey bu sayede daha fazla sorumluluk alacak, aynı zamanda objektif olmayı yaklaşmayı da öğrenecektir. Öz değerlendirme öğrencinin kendi iç dünyasında var olan yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlarken eksik yanlarını da belirlemeyi ve geliştirmeyi amaçlar (Taşdemir, 2011: 182). Öğrencilerin kendi gelişimlerini görmesi açısından oldukça büyük yarar sağlarken öğrencinin

objektif davranmaması bu yaklaşımın sınırlılığıdır. Grup değerlendirme ise gruba dâhil olan öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaları ve meydana getirdikleri ürünleri değerlendirme sürecidir. Akran değerlendirme ve öz değerlendirmeyi de kapsamaktadır. Öğrencilerin grup çalışması esnasındaki performansına bakılarak farkındalığı hakkında da bilgi edinilebilir (Özsevgeç, 2008: 413). Gösteri tekniği, öğrencilere kazandırılmak istenen hedef davranışın, öğretmen tarafından derslik ortamında neyi nasıl yapması gerektiği ile ilgili bilgi verildiği ve sonrasında öğrenciden de bu öğretilenler ışığında araç ve gereçleri kullanarak sunmasının beklendiği bir yöntemdir (Vural, 2004: 72). Gösteri yöntemi hem göze hem de kulağa aynı anda hitap eder. Bu nedenle hem daha kalıcı öğrenmeler meydana gelir hem de öğrenmesi daha kolaydır. Fakat öğrencinin uygulama sırasında yaptığı yanlışlar anında dönüt verilerek düzeltilmelidir. Yanlış ve eksik öğrenmenin gerçekleşmemesi adına bu konuya gereken önem verilmelidir. Proje tekniği ise üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılmasında kullanılır. Proje geliştirme süreci oldukça uzundur, emek harcanması gerekir ve bireye planlama becerisini kazandırır. Bireysel olarak kullanılmakla birlikte grup olarak da kullanılabilir. Grup olarak yapılan proje ödevleri öğrenciler arasındaki etkileşimi, iletişimi ve iş birliğini artırır. Projede konuyu öğretmen seçebileceği gibi öğrenci de seçebilir (Bekiroğlu, 2004: 6). Bir diğer alternatif ölçme ve değerlendirme aracı ise dramadır ve öğrenme ortamlarında yaratıcı drama kullanımına ağırlık verilmektedir. Yaratıcı drama da doğaçlama tekniğini merkezine alır. Bireylerin, fikirlerini ve hislerini doğaçlama yapma becerisi ile bir araya getirip grup olarak canlandırmasıdır Adıgüzel (2006: 21). Posterler, hazırlanmış ve üzerinde çalışılmış olan projeleri, o projede yer alan konu hakkında yeterli kadar bilgi sahibi olmayan kişilere anlatarak onların da fikir sahibi olmalarını sağlayan ürünlerdir (Köseoğlu, 2011: 25). Tanılayıcı dallanmış ağaç ise bir diğer alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğidir. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan doğru-yanlış tekniğine benzemektedir. Öğrencinin neyi öğrendiği, neyi öğrenmediği, hangi konulara ait eksikliği olduğunu tespit etmek için bu yöntemle başvurulur (Çalışkan ve Yiğittir, 2008: 274). Yapılandırılmış grid ise öğrencinin kavram yanlışlarını belirlemeye, kavramları sıralama ve sınıflandırma becerisini gözlemlemeye yöneliktir (Halacı, 2012). Yapılandırılmış grid tekniğinde öğrencinin doğru cevabı bilmeden soruyu yanıtlama ihtimalinin düşük olması ve kısa zamanda uygulanabilmesi avantajlar arasında yer almaktadır (Bahar ve diğerleri, 2008). Kavram haritası da yine alternatif ölçme ve değerlendirme araçları arasında yer alır. Kavram haritası; ana kavram etrafında şekillenen ve bu ana kavramla ilişkili diğer kavramları, ayrıca kavramların birbiri ile olan ilişkilerini grafik olarak

gösteren yapıdır (Korkmaz, 2004). Rubrik ise dereceli puanlama anahtarı olarak da adlandırılır. Puanlama anahtarı önceden oluşturulduğu için öğretmen yapılan değerlendirme sürecinde öğrenciden ne beklediğini açık bir şekilde ifade eder, öğrenciler de öğretmenin belirlediği standartlar doğrultusunda nasıl bir yol izleyeceğini benimsemiş olur (Aydoslu, 2018). Son olarak da öğrenci ürün dosyası yani portfolyolar da alternatif ölçme ve değerlendirme araçları arasında yer alır. Portfolyolar, öğrencinin çalışmalarının toplanmasıdır. Portfolyo değerlendirmesi öğrencinin ve öğretmenin birlikte olduğu ve öğrenci çalışmalarının bir araya getirildiği bir süreçtir. Burada temel hedef öğrencinin başarısını ortaya koymaktır. Öğrencinin bağımsız düşünebilme becerisini oldukça güçlendirir (Hancock, 1994).

Yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanıldığı bir eğitim sisteminde öğrenciler, öğretmenler ve aileler süreci sadece bir üst eğitim kademesine geçiş olarak görmemektedir. Üründen çok süreç odaklı değerlendirme yapıldığından ve ezberden uzak olduğundan öğrenci öğrendiği bilgileri kalıcı hâle getirebilmekte ve günlük hayatında uygulayabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı temele alan çağdaş programlarda belirtilen ölçme değerlendirme araçlarını, alternatif değerlendirme araçlarını verimli ve etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin öncelikle yeterli bilgi, beceri ve altyapıya sahip olması gerekmekte ve deneyim kazanmasına fırsat tanınması gerekmektedir. Yapılan ölçümler ve değerlendirmeler tek yönlü olmamalıdır. Öncelikle -varsa eğer- eksikliğin o derse ait hangi kazanıma yönelik olduğu tespit edilmeli ve eksikliğin giderilmesi için neler yapılabileceği öğretmenler tarafından planlanmalıdır. Bu doğrultuda, eğitimin öğrenci, aile ve okul iş birliğine dayalı olduğunu da göz önünde bulundurarak yapılan değerlendirme sonuçları gerek öğrenci gerekse aile ile paylaşılmalı ve geri bildirimler verilmelidir. Bu bakımdan öğretmenlerin yeni eğitim programına ve ölçme ve değerlendirme sistemine tam olarak hâkim olması gerekmektedir.

Her ülkenin temele aldığı bir eğitim felsefesi ve eğitim sürecine ait uzak ve yakın hedefleri bulunmaktadır. Bu felsefe ve uzak-yakın hedefler doğrultusunda bireyler yetiştirilmekte ve geleceğe hazırlanmaktadır. Bireyleri geleceğe hazırlarken çağın gerekliliklerine, yenileşmeye, globalleşen dünyaya ayak uydurmak büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bireyleri yetiştirirken her türlü yeniliği ve gelişmeyi takip etmek, eğitim sistemine de ona göre yön vermek büyük önem arz etmektedir. Bilindiği üzere eğitim bireyleri nitelikli hâle getiren, toplumsal kalkınmanın en önemli unsurudur. Eğitim sistemimizde çağın gereklilik-

lerini yakalamak amacıyla çeşitli yeniliklere gidilmiş, programlarda güncelleştirmeler yapılmıştır. Bunun en güzel örneği yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği eğitim programının uygulamaya konmasıdır. Program içeriğinde, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinde yeniliğe gidilirken eğitimin temel ve vazgeçilmez yapıtaşları olan ölçme ve değerlendirme sistemi üzerinde de yenileşme çalışmalarının yapılması oldukça önem arz etmektedir. Ürün odaklı bir ölçme ve değerlendirme anlayışı yerine süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirme anlayışı benimsenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Bu süreçte öğretmenler zaman zaman sorunlarla karşılaşabilmektedir. Yapılan bu içerik analizi çalışması sorunların tespiti ve gerek öğretmenlere gerekse eğitim sürecine dâhil olan tüm bireylere yol göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, bu alanda yapılmış, ekte verilmiş olan, akademik çalışmaları bütün ve ayrıntılı olarak ele alarak uygulamaya yönelik öğretmen görüşlerinin ele alınması ve sorunlarının tespit edilerek uygun çözüm önerilerinin sunulmasıdır. Aynı zamanda aşağıdaki alt amaçlar doğrultusunda çalışma şekillendirilmiştir.

- Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik yeterlilik algıları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde araç-gereçleri kullanım sıklığı nedir?
- Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Yapılan çalışmada, eğitimin temel yapıtaşlarından biri olan ölçme ve değerlendirme sistemi içerisinde öğretmenler tarafından karşılaşılan sorunların ve öğretmenlerin görüşlerinin tespiti ve derinlemesine incelenmesi, bunlara çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ortaya konulan akademik çalışmaların içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, birçok sözcükten oluşan

metinlerin, belirli ölçütlere bağlı olarak içerik kategorilerine dönüştürülmesi sağlayan sistematik bir yöntemdir. Veriler nasıl tanımlanmış?

Çalışma Grubu

Bu çalışmada incelenen çalışmaların bulunabilmesi için Dergipark, Google Scholar ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları kullanılmıştır. Literatür taramasında, ilgili veri tabanlarının gelişmiş arama bölümlerinde, başlık ve/veya özet kısımlarında, “ölçme”, “değerlendirme”, “eğitim”, “öğrenci”, “öğretmen”, “sorun” anahtar kelimeleri kullanılmış olup ölçme ve değerlendirme alanında yapılmış 6 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan 5 tanesi makale iken 1 tanesi de tezdır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmalar, Ç1 (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007), Ç2 (Özdemir, 2009), Ç3 (Çifçi, 2019), Ç4 (Acar ve Anıl, 2009), Ç5 (Acar ve Anıl, 2008), Ç6 (Bal ve Doğanay, 2010) şeklinde kodlanmıştır (Ek. 1). İncelenen çalışmaların içerikleri, “amaç”, “gerekçe”, “yöntem”, “bulgular”, “sonuç”, “veri toplama araçları”, “güvenirlilik önlemleri” ve “çalışma grupları” başlıkları altında sınıflanmış ve tablolar hâlinde sunulmuştur. Yapılan bu çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla oluşturulmuş olan tablolar konusunda uzman görüşü alınmış ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Veri Analizi

Her bir çalışma amaç, gerekçe, yöntem, bulgular, sonuç, veri toplama araçları, güvenirlilik önlemleri ve çalışma grupları açısından incelenmiştir. İncelenen çalışmalardan elde edilen veriler düzenlenmiş, gruplanmış ve veriler sayısal hâle getirilerek frekansları ile sunulmuştur. Son olarak elde edilen bulgulara ait tablolar yorumlanmıştır.

Bulgular

İncelenen çalışmalara ait çeşitli içerik analizleri tablolar hâlinde sunulmuştur. Tablolarda çalışmaların toplandığı genel başlıklar, kodları ve frekansları yer almaktadır.

1. İncelenen Çalışmaların Amaçlarına İlişkin Veriler

İncelenen çalışmalar amaçları bakımından ele alındığında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. İncelenen Çalışmaların Amaçlarına İlişkin Veriler

Çalışmaların Gerekçeleri	Çalışmalar	f
Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sistemi ile ilgili görüşlerinin ele alınması	Ç1, Ç3, Ç5	3
Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmadaki yeterlilik algılarının belirlenmesi	Ç1, Ç4	2
Öğretmenlerin hangi ölçme araç ve yöntemlerini kullandığının ele alınması	Ç1, Ç4	2
Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sistemi içerisinde karşılaştıkları sorunların ele alınması	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç6	5
Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sistemindeki sorunların çözümüne yönelik önerilerinin belirlenmesi	Ç3, Ç4, Ç6	3
Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığının belirlenmesi	Ç3, Ç4, Ç5	3

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sistemi ile ilgili görüşlerinin ele alınması ile ilgili yapılan çalışmaların frekanslarının üç olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmadaki yeterlilik algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaların frekansları ikidir. Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme sistemi içerisinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla yapılan çalışmaların frekanslarının beş olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme sistemindeki sorunların çözümüne ilişkin öğretmenlerin önerilerinin belirlenmesine yönelik çalışma sayısı üçtür. Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaların frekanslarının ise üç olduğu görülmektedir. Ayrıca tabloya göre birden fazla amaç doğrultusunda yapılmış olan akademik çalışmaların varlığından da söz etmek mümkündür. Buna göre Çalışma 1 Tablo 1'de dört defa, Çalışma 3 üç defa, Çalışma 4 beş defa, Çalışma 5 iki defa, Çalışma 6 ise iki defa yer almıştır.

2. İncelenen Çalışmaların Gerekçelerine İlişkin Veriler

İncelenen çalışmalar gerekçeleri bakımından ele alındığında elde edilen veriler aşağıda Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. İncelenen Çalışmaların Gerekçelerine İlişkin Veriler

Çalışmaların Gerekçeleri	Çalışmalar	f
Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan alternatif ölçme araçlarının kullanımı öğretim programına uyum açısından ve öğrencilerin neyi öğrenemediğinden çok neyi öğrendiği ile ilgili olduğundan oldukça önemlidir.	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6	6
Ölçme ve değerlendirme sistemi içerisinde kullanılan araçların ve uygulamaların öğretmenler tarafından etkin bir şekilde kullanımı öğretim sürecinin verimini artıracığı için öğretmenlerin sorunlarını belirlemek önemlidir.	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6	6
Ölçme ve değerlendirme sistemi içerisinde kullanılan araçların ve uygulamaların öğretmenler tarafından etkin bir şekilde kullanımı öğretim sürecinin verimini artıracığı için öğretmenlerin sorunlarına çözüm önerisi sunmak eğitimcilerle ışık tutacağından oldukça önem arz etmektedir.	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6	6
Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmadaki yeterlilik algılarının belirlenmesi sürecin verimini artıracığından oldukça önemlidir.	Ç1, Ç4	2

İncelenmek üzere ele alınan çalışmaların gerekçeleriyle ilgili oluşturulan tablo 2 değerlendirildiğinde Çalışma 1, Çalışma 2, Çalışma 3, Çalışma 4, Çalışma 5, Çalışma 6'nın gerekçelerinin üç ayrı gerekçe için ortak olduğunu görmekteyiz. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan alternatif ölçme araçlarının kullanımı öğretim programına uyum açısından ve öğrencilerin neyi öğrenemediğinden çok neyi öğrendiği ile ilgili olduğundan oldukça önem arz ettiğine ilişkin gerekçe, ölçme ve değerlendirme sistemi içerisinde kullanılan araçların ve uygulamaların öğretmenler tarafından etkin bir şekilde kullanımı öğretim sürecinin verimini artıracığı için öğretmenlerin sorunlarını belirlemenin önemi-ne ilişkin gerekçe ile bu sorunlara çözüm önerisi sunmanın sistem için önemli olduğuna ilişkin gerekçe altı çalışma için de ortaktır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmadaki yeterlilik algılarının belirlenmesinin sürecin verimini artıracığına ilişkin gerekçenin ise Çalışma 1 ve Çalışma 4 için geçerli olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Çalışma 1 ve Çalışma 4'ün Tablo 2'de üç kere yer aldığı görülmektedir.

3. İncelenen Çalışmaların Yöntemlerine İlişkin Veriler

İncelenen çalışmalar yöntemleri açısından ele alındığında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3. İncelenen Çalışmaların Yöntemlerine İlişkin Veriler

Çalışmaların Yöntemleri	Çalışmalar	f
Yöntem açıkça belirtilmemiş	Ç1	1
Betimsel yöntem	Ç2, Ç3, Ç4, Ç5	4
Karma Yöntem	Ç6	1

İncelenen çalışmalar içerisinde yöntemin açıkça belirtilmediği bir çalışma bulunmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde en çok kullanılan yöntemin betimsel yöntem olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmaların dört tanesi betimsel yöntem ile hazırlanmıştır. Çalışmaların birinde yöntem açıkça belirtilmemiş bir tane çalışmada ise karma yöntem kullanılmıştır.

4. İncelenen Çalışmaların Güvenirlik Önlemlerine İlişkin Veriler

İncelenen çalışmalar güvenirlik önlemleri açısından ele alındığında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4. İncelenen Çalışmaların Güvenirlik Önlemlerine İlişkin Veriler

Çalışmalarda Alınmış Güvenirlik Önlemleri	Çalışmalar	f
Uzman görüşleri alınmış	Ç1, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6	5
Öğretmen görüşleri alınmış	Ç1, Ç2, Ç4, Ç6	4
Deneme amaçlı uygulama	Ç2, Ç3	2
Literatür tarama yapılmış	Ç2	1

İncelenen bu çalışmalar arasında uzman görüşüne başvurulmuş beş çalışma bulunmaktadır. Öğretmen görüşlerinin alındığı çalışma sayısı ise dördür. İki çalışmada ise aracın etkililiğini belirlemek adına deneme amaçlı uygulama yapıldığı görülürken bir çalışmada da literatür tarama yapıldığı görülmüştür. Tablo 4'ten yola çıkacak olursak Çalışma 1'in güvenirlik önleminin hem alanında uzman kişilerin görüşleri hem de öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak alındığı görülmektedir. Çalışma 1'de ölçme ve değerlendirme bilim dalından dört, program geliştirme bilim dalından ise üç akademisyen görüşü ile ilköğretim okullarında görev yapan beş sınıf öğretmenin alınmıştır. Çalışma 2'de ise öncelikle literatür tarama yapılmış, öğretmenlerle görüşülmüş, maddeler hazırlanmış ve sonrasında da yüz elli sekiz kişilik bir öğretmen grubu üzerinde uygu-

lama yapılarak güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çalışma 3'te ise alanında uzman olan üç öğretim üyesinin görüşü alınmış ve araç uygulanmadan önce deneme beş sınıf öğretmeni ile deneme yapılmıştır. Çalışma 4'te ise üç uzman ve ilköğretim okullarında görevli beş sınıf öğretmenin görüşü alınmıştır. Çalışma 5'te ise üç akademisyenin görüşü ile güvenilirlik önlemi alınmıştır. Çalışma 6'da ise alanında uzman on öğretim üyesinin görüşlerinden yola çıkarak güvenilirlik önlemleri alınmıştır. Tablo 4 incelendiğinde Çalışma 1, Çalışma 4 ve Çalışma 6 tabloda iki kere, Çalışma 2 ve Çalışma 3 tabloda üç kere, Çalışma 5 ise bir kere yer almıştır.

5. İncelenen Çalışmaların Çalışma Gruplarına İlişkin Veriler

İncelenen çalışmalar çalışma grupları açısından ele alındığında elde edilen bulgular aşağıda Tablo 5'teki gibidir.

Tablo 5. İncelenen Çalışmaların Çalışma Gruplarına İlişkin Veriler

Çalışma Grupları	Çalışmalar	f
Devlet okullarında görev yapan öğretmenler	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6	6
Özel okullarda görev yapan öğretmenler	Ç1, Ç4, Ç5	3

Tablo 5 incelendiğinde Çalışma 1, Çalışma 2, Çalışma 3, Çalışma 4, Çalışma 5 ve Çalışma 6 olmak üzere toplamda altı çalışmanın çalışma grubunu devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin oluşturduğunu görmekteyiz. Aynı zamanda Çalışma 1, Çalışma 4 ve Çalışma 5'in çalışma grubu özel okullarda görev yapan öğretmenler üzerinde de uygulama yapıldığı görülmektedir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde veri toplama araçlarının daha çok uygulanmasının sebebi ulaşılabilirlik olarak yorumlanabilir. Çalışma 1, Çalışma 4, Çalışma 5 ise tablo 5 de iki kere yer almıştır.

6. İncelenen Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına İlişkin Veriler

İncelenen çalışmalar veri toplama araçları bakımından ele alındığında elde edilmiş olan bulgular aşağıda Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6. İncelenen Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına İlişkin Veriler

Veri Toplama Araçları	Çalışmalar	f
Üç Dereceli Anket	Ç1, Ç5	2
Üçlü Likert Ölçeği	Ç3, Ç4, Ç5	3
Beşli Likert Ölçeği	Ç2, Ç3	2
Görüşme Formu	Ç6	1
Ölçme-Değerlendirme Anketi	Ç6	1

Araştırma yapılırken incelemiş olduğumuz çalışmaların veri toplama araçları Tablo 6’da verilmiştir. Çalışma 1’ de üç dereceli anket, Çalışma 2’de beşli likert ölçeği, Çalışma 3’te hem üçlü likert ölçeği hem de beşli likert ölçeği, Çalışma 4’te üçlü likert ölçeği, Çalışma 5’te üç dereceli anket ve üçlü likert ölçeği kullanılmıştır. Çalışma 6’da ise Ölçme-Değerlendirme Anketi (ÖDA) ile görüşme formu uygulanmıştır. Çalışma 3, Çalışma 5, Çalışma 6 ise tabloda iki kere yer almıştır.

7. İncelenen Çalışmaların Bulgularına İlişkin Veriler

İncelenen çalışmalar bulgular açısından ele alındığında elde edilmiş olan veriler aşağıda Tablo 7’deki gibidir.

Tablo 7. İncelenen Çalışmaların Bulgularına İlişkin Veriler

Çalışmaların Bulguları	Çalışmalar	f
Katılımcılar ölçme ve değerlendirme süreci içinde en çok geleneksel yöntemleri tercih ettiğini belirtmiştir.	Ç1, Ç5, Ç6	3
Katılımcılar ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik verilen hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.	Ç3, Ç4, Ç5, Ç6	4
Katılımcılar ölçme ve değerlendirme uzmanına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.	Ç4, Ç5	2
Katılımcılar hem geleneksel hem de alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken zaman konusunda sorun yaşadığını belirtmişlerdir.	Ç1, Ç2, Ç5, Ç6	4
Katılımcılar sınıf mevcudunun kalabalık oluşundan dolayı özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken sorun yaşadığını belirtmişlerdir.	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6	6
Katılımcılar ölçme ve değerlendirme sürecinde velilerle ilgili sorun yaşadığını dile getirmiştir.	Ç2, Ç4, Ç5, Ç6	4
Katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan teknik ve yaşanan sorunların mezun olunan fakülteye göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.	Ç2, Ç3	
Katılımcılar ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken en çok kullandıkları kaynak ders kitapları ve kılavuz kitapları olduğunu belirtmişlerdir.	Ç3	1
Katılımcılar ölçme ve değerlendirme konusunda zorlandıkları dersin matematik olduğunu belirtmişlerdir.	Ç3	1
Katılımcılar verilen hizmet içi eğitimlerin yeterli olduğunu belirtmişlerdir.	Ç3	1

Çalışmaların bulgularına ilişkin veriler incelendiğinde frekansı en yüksek olan bulgunun katılımcıların sınıf mevcudunun kalabalık oluşundan dolayı özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken sorun yaşadığını belirttiğine ilişkin olduğunu görmekteyiz. Çalışmaların altısında da bu bulgu elde edilmiştir. Katılımcıların en çok geleneksel ölçme araçlarını kullandığına ilişkin bulgunun ise frekansı üçtür ve Çalışma 1, Çalışma 5, Çalışma 6'da bu bulgu elde edilmiştir. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin verilen hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu belirttiği bulgunun frekansı dörttür ve Çalışma 3, Çalışma 4, Çalışma 5, Çalışma 6'dan bu bulgu elde edilmiştir. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme uzmanına ihtiyaç duyduklarını belirttikleri bulgunun frekansı ikidir ve Çalışma 4 ile Çalışma 5'te bu bulguya ulaşılmıştır. Katılımcıların hem geleneksel hem de alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken zaman konusunda sorun yaşadığını belirttiklerine ilişkin bulgunun frekansı dörttür ve Çalışma 1, Çalışma 2, Çalışma 5 ile Çalışma 6'da bu bulgu belirtilmiştir. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme sürecinde velilerle ilgili sorun yaşadığını dile getirdikleri bulgu ise Çalışma 2, Çalışma 4, Çalışma 5 ve Çalışma 6'da yer almaktadır. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken en çok kullandıkları kaynağın ders kitapları ve kılavuz kitapları olduğunu belirttiği, en çok zorlandıkları dersin matematik olduğunu belirttiği ve verilen hizmet içi eğitimlerin yeterli olduğuna ilişkin bulgulara ise sadece Çalışma 3'te ulaşılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde ise Çalışma 1'in 2 defa, Çalışma 2'nin ve Çalışma 4'ün 4 defa, Çalışma 3 ve Çalışma 5'in 6 defa, Çalışma 6'nın 5 defa tabloda yer aldığını görmekteyiz.

8. İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Veriler

İncelenen çalışmalar sonuçları açısından ele alındığında elde edilmiş olan bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 8. İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Veriler

Çalışmaların Sonuçları	Çalışmalar	f
Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreci içinde geleneksel yöntemleri tercih ettiği görülmüştür.	Ç1, Ç5, Ç6	3
Öğretmenler alternatif ölçme araçlarını kullanmaya yönelik verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir.	Ç4, Ç5, Ç6	3
Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreci içinde zaman açısından sorun yaşadığı görülmüştür.	Ç1, Ç2, Ç5, Ç6	4
Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreci içinde sınıfların kalabalık oluşundan dolayı uygulamada sorun yaşadığı görülmüştür.	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6	6
Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken öğrenciye, veliye yönelik sorun yaşadığı tespit edilmiştir.	Ç2, Ç4, Ç5, Ç6	4
Öğretmenler hem geleneksel hem de alternatif ölçme araçlarının kullanımına yönelik yeteri kadar bilgiye sahip değildir.	Ç1, Ç4, Ç5, Ç6	4
Araştırmaya katılan öğretmenler okullarda ölçme-değerlendirme uzmanının görevlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.	Ç4, Ç5	2
Araştırmaya katılan öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin cinsiyete, kıdeme, mezun olunan fakülteye, eğitim verildiği sınıf düzeyine, öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür.	Ç3	1
Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda zorlandıkları dersin matematik olduğu görülmektedir.	Ç3	1
Araştırmaya katılan öğretmenlerden yeni eğitim programı ile ilişkili olan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumlarının hizmet içi eğitim alanlarla almayanlar arasında anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.	Ç3	1
Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim programına göre farklılık göstermediği görülmüştür.	Ç2, Ç3	2
Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken en çok kullandıkları kaynağın başında öğretmen kılavuz kitapları ile ders kitaplarının olduğu görülmektedir.	Ç3	1
Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili “Öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesini ve giderilmesini sağlar.” Görüşüne katılma durumları eğitim verdikleri sınıf düzeyine ve öğrenci sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmıştır.	Ç3	1

İncelenmiş olan çalışmaların sonuçlarına ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreci içinde geleneksel yöntemleri tercih ettiği görüldüğüne ilişkin sonucun frekansının 3 olduğu görülmüştür ve Çalışma 1, Çalışma 5, Çalışma 6'da bu sonuca ulaşılmıştır. Öğretmenler alternatif ölçme araçlarını kullanmaya yönelik verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirttiğine yönelik elde edilen sonucun ise frekansının üç olduğu görülmüş ve Çalışma 4, Çalışma 5 ve Çalışma 6'da bu sonuca ulaşıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin hem geleneksel hem de alternatif ölçme araçlarının kullanımına yönelik yeteri kadar bilgiye sahip olmadığına yönelik elde edilen sonucun frekansının dörttür ve Çalışma 1, Çalışma 4, Çalışma 5 ve Çalışma 6'da bu sonuca ulaşıldığı elde edilen veriler arasındadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreci içinde zaman açısından sorun yaşadığı ile ilgili elde edilen sonucun frekansının dört olduğu görülmüş ve Çalışma 1, Çalışma 2, Çalışma 5 ve Çalışma 6'da bu sonuca ulaşıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreci içinde sınıfların kalabalık oluşundan dolayı uygulamada sorun yaşadığının görülmesine yönelik elde edilen sonucun frekansı altıdır ve çalışmaların tamamında bu sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken öğrenciye, veliye yönelik sorun yaşadığının tespit edildiğine yönelik sonucun frekansı dörttür ve Çalışma 2, Çalışma 4, Çalışma 5 ve Çalışma 6'da bu sonuca ulaşıldığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarda ölçme-değerlendirme uzmanının görevlendirilmesinin gerektiğini belirtmelerine ilişkin elde edilen sonucun frekansı ikidir ve Çalışma 4 ile Çalışma 5'te bu sonuca ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin cinsiyete, kıdeme, mezun olunan fakülteye, eğitim verildiği sınıf düzeyine, öğrenci sayısına göre farklılaşmadığının görüldüğüne ilişkin sonucun frekansının bir olduğu görülmüş ve Çalışma 3'te bu sonuca ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda zorlandıkları dersin matematik olduğunun görüldüğüne ilişkin sonucun frekansının bir olduğu tespit edilmiş ve bu sonuca Çalışma 3'te ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yeni eğitim programı ile ilişkili olan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumlarının hizmet içi eğitim alanlarla almayanlar arasında anlamlı olarak farklılaştığının görüldüğüne ilişkin sonuca ise sadece Çalışma 3'te ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin mezun oldukları yükseköğretim programına göre farklılık göstermediğinin görüldüğüne ilişkin sonucun frekansı ikidir ve Çalışma 2 ile Çalışma 3'te bu sonuca ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken en çok kullandık-

ları kaynağın başında öğretmen kılavuz kitapları ile ders kitaplarının olduğuna ilişkin elde edilen sonucun frekansı birdir ve Çalışma 3'te bu sonuca ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili “Öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesini ve giderilmesini sağlar.” görüşüne katılma durumları eğitim verdikleri sınıf düzeyine ve öğrenci sayısına göre anlamlı olarak farklılaştığına ilişkin sonucun frekansı birdir ve bu sonuca Çalışma 3'te ulaşılmıştır. Tablo 8 incelendiğinde Çalışma 1'in dört defa, Çalışma 2'nin dört defa, Çalışma 4'ün beş defa, Çalışma 3 ve 5'in 7 defa, Çalışma 6'nın 6 defa yer aldığı görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

İncelenen bu çalışmalarda en çok karşılaşılan amacın, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sistemi içerisinde karşılaştıkları sorunların ele alınması olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme sistemi eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurudur ve bu alanda sorunların tespit edilip detaylıca incelenmesi eğitimciler yarar sağlayacaktır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sistemi ile ilgili görüşlerinin ele alınması ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sistemindeki sorunların çözümüne yönelik önerilerinin belirlenmesi amaçlarının frekansları üçtür. Bu durum öğretmenlerin sisteme yönelik olumlu ya da olumsuz görüşlerinin tespit edilmesi, öğretmenlerden gelen geri bildirimler sayesinde sistemin işleyişinde -eğer varsa- meydana gelen aksaklıkların tespiti ve bu aksaklıkların giderilmesine, var olan sistemsel sorunların çözümüne yönelik önerilerin sunulmasının oldukça önemli olduğunun bir göstergesidir. Öğretmenlerin yeterlilik algılarının belirlenmesine ve öğretmenlerin hangi ölçme araç ve yöntemlerini kullandığının ele alınmasına yönelik amacın ise iki çalışmada ele alındığını, görmekteyiz. Her iki çalışmanın da bu amaçları belirlemede ki en büyük etken öğretmenlerin özellikle yapılandırmacı yaklaşıma uygun alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanıp kullanmadığını ve eğer kullanıyorsa bu araçları ne ölçüde kullanabildiğini tespit etmektir. Bilindiği üzere yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim sistemine geçilmesi ile birlikte köklü değişikliklere gidilmiştir ve ölçme-değerlendirme sisteminin de bu değişikliklerden ne ölçüde etkilendiği, öğretmenlerin bu değişikliğe ne derecede ayak uydurabildiğinin tespiti için bu amaç oldukça önemlidir. Sadece alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının değil, bununla birlikte geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının da kullanım sıklığının tespiti, öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde bu alana ne kadar ağırlık verdiğinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Çünkü ölçme ve değerlendirme öğrencinin bulunduğu seviye ya da kazanımlar

hakkında öğretmene, öğrenciye ve aileye bilgi verir, öğretmenlerin öz denetim yapmasını sağlar, öğretim programının etkililiği hakkında kişilerin fikir sahibi olmasına olanak tanır. Bu nedenledir ki ele alınan üç çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığının belirlenmesi ortak hedef olmuştur. Tüm bu amaçlar göz önünde bulundurulduğunda ölçme ve değerlendirmenin eğitim sürecinin temel yapıtaşı olduğu bilgisine ulaşmak mümkündür.

Çalışmaların gerekçelerine bakıldığında yine ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik getirilen çözüm önerilerine yoğunlaşıldığı gözlemlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme sistemi içerisinde kullanılan araçların ve uygulamaların öğretmenler tarafından etkin bir şekilde kullanımı öğretim sürecinin verimini artıracığı için öğretmenlerin sorunlarını tespit etmek ve bu sorunlara çözüm önerisi sunmak eğitimciler için ışık tutacaktır. Öyle ki incelenen çalışmaların altısında da bu iki gerekçe benimsenmiştir. Yapılan çalışmalarda bu iki gerekçenin sıklıkla ele alınmasındaki en büyük etken sorunları ivedi bir şekilde tespit edip daha da büyümesinin önüne geçmek ve eğitim sürecinin niteliğinin artmasını sağlamaktır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmadaki yeterlilik algılarının belirlenmesinin sürecin verimini artıracığı için oldukça önem arz etmesi ise çalışmada ele alınan bir diğer gerekçedir. Ele alınmış olan altı çalışmanın ikisinde bu gerekçeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araç gereçlerini tanınması tek başına yeterli değildir. Belirlenen aracın kullanılacak derse kazanıma, sınıf ortamına, mevcuduna, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun olup olmadığının mutlaka göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğretmenlerin araçları kullanabilme yetkinlikleri bu noktada oldukça önem arz etmektedir. Bu durum sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları için geçerli olmamakla birlikte alternatif ölçme araçları için de geçerlidir. İncelenmiş olan çalışmaların gerekçelerini değerlendirmeye devam ettiğimizde ise “Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan alternatif ölçme araçlarının kullanımı öğretim programına uyum açısından ve öğrencilerin neyi öğrenemediğinden çok neyi öğrendiği ile ilgili olduğundan oldukça önemlidir.” şeklinde bir gerekçe ile karşılaşmak mümkündür. Altı çalışmanın da bu gerekçeyi benimsediği görülmektedir. Bu durum yapılandırmacı yaklaşımın önemine bir kere daha parmak basmaktadır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım eğitim sistemine yeni bir soluk getirmiş ve tüm anlayışların ötesinde bireyin aslında ne kadar önemli olduğu, her çocuğun biricik olduğu, kendi öğrenme stiline sahip ve daha çok öğrencinin neyi yapabildiği ile ilgilenen bir anlayıştır.

İncelenen çalışmalarda kullanılan yöntemler ele alındığında en çok tercih edilen yöntemin betimsel yöntem olduğunu görmekteyiz. Öyle ki incelenen çalışmaların dördünde de betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntem, bir evrendeki kişilerin tutum ve görüşlerini evrende yer alan çalışma grubuyla çalışarak niceliksel ya da sayısal olarak betimlemeyi amaçlar (Creswell, 2002). Bu yöntemin en temel özelliği mevcut durumu kendi koşulları içerisinde, olduğu gibi ele almaktır. Çalışmanın birinde ise hem nicel hem de nitel olacak şekilde karma yöntem kullanıldığı görülmüştür. Çalışmanın birinde ise yöntem açıkça belirtilmemiş sadece kullanılan veri toplama aracından söz edilmiştir.

Çalışmalarda en fazla kullanılan güvenilirlik önlemleri arasında uzman görüşü ve öğretmen görüşü almak yer almaktadır. Çalışmaların beşinde uzman görüşü ele alınmış, üniversitelerde görev yapan ölçme ve değerlendirme ile program geliştirme bilim dalından akademisyenlerin görüşleri alınmış ve bu doğrultuda veri toplama araçlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama aracının ölçmek istediği özelliği doğru, tutarlı bir şekilde ölçmesi çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından oldukça önem arz etmektedir. Aynı zamanda çalışmaların dördünde de öğretmen görüşleri ele alınmıştır. Çalışmaların ikisinde ise deneme amaçlı uygulama yapılmıştır. Çalışmaların birinde ise literatür tarama yapılarak güvenilirlik önlemlerinin alındığı görülmüştür.

İncelenen çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama aracının üçlü likert ölçeği, üç dereceli anket ve beşli Likert ölçeği olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmaların genel amaçlarını nicel veriler ışığında, istatistiksel açıdan ele almak adına bu veri toplama araçlarının yaygın olarak kullanıldığını belirtmek mümkündür. Aynı zamanda çalışmaların birinde öğretmenlerin sistem ile ilgili görüşlerini belirlemek ve sorunların tüm boyutlarının kapsama alınmasını sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çalışmaların birinde ise ölçme-değerlendirme anketi uygulanmıştır. Ölçme-Değerlendirme Anketi (ÖDA) iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer alırken ikinci bölümde ise öğretmenlerin ölçme değerlendirme sistemi içerisinde karşılaştıkları sorunlara ve çözümlerine ilişkin maddeler yer almaktadır.

İncelenen çalışmalara ait bulgular ele alındığında ise en çok geleneksel yöntemin kullanıldığı verisine ulaşmak mümkündür. Öğretmenlerin hâlâ alternatif ölçme ve değerlendirme araçları yerine geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmalarındaki etkenler arasında zaman, sınıf mevcudunun kalabalık oluşu, hizmet içi eğitimlerin yetersiz oluşu gösterilebilmektedir. Çalışmalar sonucunda elde edilmiş olan bu üç bulgumuz ise başta belirttiğimiz bulguyu destekler niteliktedir. Aynı zamanda velilerin sosyoekonomik durumları ve

öğrencilerin ödevlerini yapma eğilimleri de öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını kullanmalarına engel teşkil etmektedir. Ayrıca katılımcıların ölçme ve değerlendirme için verilen hizmet içi eğitimleri yeterli bulduğu tek çalışma örneği ise Çalışma 3'tür. Fakat hizmet içi eğitimleri yeterli bulmaları katılımcıların süreç içerisinde sorun yaşamadıkları anlamına gelmemektedir. Bu durumda var olan sorunların çözümü için daha fazla hizmet içi eğitim programlarının uygulanması söz konusu olabilir.

Öneriler

Yapılan içerik analizlerinin ortaya çıkardığı sonuçlar ve bunlara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

Yapılan çalışmaların sonuçları ele alındığında öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını hâlâ kullanmaya devam ettiklerini, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmalarının yanı sıra geleneksel yöntemlerden vazgeçemediklerini de görmekteyiz. Bunun sebepleri ise sınırlılıklarının daha az oluşundan kaynaklıdır. Geleneksel yöntemler gerek zaman açısından gerekse uygulanması açısından öğretmene oldukça kolaylık sağlamaktadır. Geleneksel bir ölçme aracı hazırlamak ve sonrasında değerlendirmek özellikle kalabalık sınıflarda öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenler için zamandan tasarruf sağlar. Bilindiği üzere formel eğitim aşamalı olarak devam eden bir süreçtir ve bir üst eğitim kademesine geçmek için öğrencilere bir ölçme aracı uygulamak, elde edilen sonucu ölçütle karşılaştırmak ve geçti-kaldı şeklinde bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Böyle bir değerlendirme sistemi geleneksel eğitim sürecine daha uygundur. Öğretmenlerin artık öğrencinin neyi yapamadığından çok neyi yapabildiği ile ilgilenmesi gerekmektedir. Ürün odaklı değil süreç odaklı bir eğitim sistemine geçilmesi oldukça önem arz etmektedir. Fakat sadece yöntem ve tekniklerde ya da benimsenen eğitimsel yaklaşımda değişim yapmak yetmez, eğitimin en temel parçası olan ölçme ve değerlendirme sistemi içerisinde de değişikliğe gidilmelidir. Bu değişikliği sağlamak için öncelikle üniversitelerde verilen ölçme ve değerlendirme derslerinin müfredatında değişikliğe gidilmesi gerekmektedir. Mezun olmuş ve göreve başlamış olan öğretmenlere ise nitelikli ve verimliliği artırılmış hizmet içi eğitimler verilmelidir. Sık sık tazeleme eğitimleri yapılarak öğretmenlerin eğitimin her alanında bilgilerini güncellemeleri önem arz etmektedir. Okullarda ölçme ve değerlendirme uzmanları görevlendirilmelidir. Zira çalışmalardan elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin özellikle alternatif ölçme araçlarına yönelik yeterli bilgiye sahip olmadığı, verilen hizmet içi eğitimleri yetersiz buldukları ve etkinlik belirlerken

ders kitapları ile kılavuz kitaplarından faydalandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenmiş oldukları yeni yöntem ve teknikler ile alternatif ölçme araçlarını kullanabilmeleri için gerekli alt yapının oluşturulması gerekmektedir. Okullara yeterli araç-gereç temin edilmelidir. Çalışmalardan elde edilen sonuçları baz alacak olursak öğretmenlerin yine sınıf mevcudunun fazla oluşunun ölçme ve değerlendirme sürecini olumsuz yönde etkilediğini alternatif ölçme araçlarının kullanılmasını zorlaştırdığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin süreci daha verimli devam ettirebilmeleri adına sınıf mevcutlarında azalmaya gidilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin veliye yönelik sorun yaşadığı yine çalışmamızın sonuçları arasındadır. Velilerin sosyoekonomik seviyelerinin düşük olması yine eğitim sürecini etkileyebilmektedir. Özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımında eğitimin aile ayağının da etkin bir rolü vardır. Öğrenciye verilen ev çalışmalarının büyük bir kısmı zaman zaman aile tarafından yapılmaktadır. Bu noktada çalışmaların güvenilirliğini etkilemekte, öğretmenlerin etkili bir değerlendirme yapmasına da engel olmaktadır. Böyle durumlarda öğrenciye verilen çalışmayı bireysel tamamlaması için fırsat tanınmalı, aile bu konuda bilgilendirilmelidir. Aynı zamanda yine verilen ödevleri yapacak çeşitli imkânlara sahip olmayan birçok aileden söz etmek de mümkündür. Bu ailelere gerekli destek sağlanmalıdır. Bilindiği üzere eğitim; okul, öğrenci ve aile iş birliğine dayalı ilerlemektedir. Öncelikle öğretmenler ölçme araçlarını kullanarak değerlendirme yapar, öğrencinin hangi kazanımı ne ölçüde öğrendiğini belirler. Sonrasında da bu konuda öğrenciye ve aileye dönütler vermesi gerekmektedir. Öğrencinin öz denetim yapması ve kendini geliştirmesi açısından bu durum oldukça önem arz etmektedir. Öğrencinin gelişiminin, aile, öğrenci ve okul iş birliğine dayalı olarak detaylı takibi yapılmalı ve gelişimsel özellikleri de dikkate alınarak çok yönlü değerlendirme sistemi kurulmalıdır. Eğitimin amaçları da dikkate alınarak özellikle ilkökul kademesinde not yerine, beceri temelli etkinlikler ile öğrencilerin değerlendirilmesi yapılmalıdır. Bu durumda öğrenciyle ilgili değişkenlerle, yeterlilik seviyelerini ilişkilendiren modeller ortaya konacak ve bu modeller sayesinde öğrencilere daha fazla kişisel deneyim fırsatı sunulacak, öğrenciler kendi öğrenme sürecini kendileri planlayıp yürütebileceklerdir. 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış olan 2023 Eğitim Vizyonu da bu düşüncüyü destekler nitelikte öneriler sunulmuş ve yapılacak olan çalışmalardan söz edilmiştir.

Araştırmacılar için öneriler:

- Kullanılan veri toplama araçlarının çeşitliliği artırılabilir. Aynı anda hem anket tekniği hem de görüşme formu uygulanabilir. Böylece sorulan açık uçlu sorular sayesinde katılımcılar kendi fikirlerini daha açık, özgün bir şekilde dile getirebilirler.
- Saha içinde öğretmenleri uygulama yaparken doğrudan gözlemleyerek verilerin elde edileceği gözleme dayalı yöntemler de kullanılabilir.
- Öğretmenlere, velilerinin ölçme ve değerlendirme sistemine yönelik görüşlerini de belirtmeye yönelik sorular yöneltilir.
- Yapılan araştırmalarda öğretmenleri çözüm önerisi üretmeye yönlendirecek soruların sayısı artırılabilir.

Kaynakça

- Acar, M. ve Anıl, D. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Acar, M. ve Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TUBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Altun, A. ve Olkun, S. (2005). *Güncel gelişmeler ışığında ilköğretim: Matematik – Fen Teknoloji -Yöntem*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydoslu, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin ışık ve yansıma kavramları hakkındaki bilişsel yapılarının ve kavram yanılgılarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılarak tespit edilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş S. ve Bıçak, B. (2008). *Geleneksel - Alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı. (6.basım)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bal, A. P. ve Doğanay, A. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Matematik öğretiminde ölçme-değerlendirme sürecinde yaşanan sorunların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 373-398.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Genişletilmiş 2. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve Fizikte uygulamalar*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

- Creswell, J. W. (2002). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches. (2. Ed)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Çalışkan, H. ve Yiğittir, S. (2008). “*Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme. Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*”. Tay. B. ve Öcal A. (Ed). s.218-236. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çepni, S. (2008). “*Performansların değerlendirilmesi.*” Karip E. (Ed.). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çifçi, E. (2019). İlkokul programındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Çolakoğlu, J. (2002). Yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Enger, S. K. ve Yager, R. E. (1998). *The IOWA assessment handbook*. (ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED424286).
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 135-145.
- Halacı, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin yapılandırılmış grid tekniğine ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Hancock, C. (1994). *Assessment and Second Language Study: What and Why?*
- İşman, A. (1999). Eğitim teknolojisinin kuramsal boyutu: Yapısalcı yaklaşımı (Constructivism) eğitim öğretim ortamlarına etkisi. Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Köseoğlu, D. Y. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde alternatif bir değerlendirme aracı olarak posterlerin etkililiğinin araştırılması, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim ABD, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme: Ölçme ve değerlendirme uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Linn, R. (1990). Essentials of student assessment: from accountability to instructional aid. *Teachers College Record*, 91(3), 422-436.
- MEB (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi: Öğretim programı ve kılavuzu (Taslak Basım)*. Ankara.
- Özdemir, S. M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 55-79.

- Özsevgeç, T. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Taşkın, Ö. (Ed.). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Semerci, Ç. (2008). "Eğitimde ölçme ve değerlendirme." *Karip E. (Ed.). Ölçme ve Değerlendirme*. (1-15). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sunal, C. S. ve Haas, M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades. a constructivist approach*. Boston: Allyn & Bacon A Pearson Education Company.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2001). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. (5.Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Taşdemir, M. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (7. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Vural, B. (2004). *Eğitim - Öğretimde Planlama - Ölçme ve Stratejiler*. İstanbul: Bilge Matbaacılık.

EK1: İçerikleri İncelenmiş Olan Çalışmalar

- Ç1: Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 33, 135-145.
- Ç2: Özdemir, S. M. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2),55-79.
- Ç3: Çifçi, E. (2019). İlkokul Programındaki Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Ç4: Acar M. ve Anıl D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, TUBAV Bilim Dergisi, 2(3), 354-363.
- Ç5: Acar, M. ve Anıl, D. (2008) Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2008. 5(2), 44-61.
- Ç6: Bal, A.P. ve Doğanay, A. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunların Analizi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(3), 373-398.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF DIŞI EĞİTİM ORTAMLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Belgin Parlakyıldız¹

Sümeyye Ebcim²

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Ülkemizde sınıf dışı eğitim alanına yönelik yapılan araştırma ve uygulamalar gün geçtikçe artmakta ve okullarda da eğitim ortamları bu yönde değişim göstermeye başlamaktadır. Özellikle okul öncesi eğitim döneminde çocukların bu ortamlarla erkenden tanıştırılması büyük önem arz etmektedir. Bu süreçte öğretmenlere görevler düşmekte ve bilgi sahibi olmalarını gerektirmektedir. Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde sınıf dışı eğitim ortamları hakkındaki görüşlerini öğrenmektir. **Yöntem:** Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni ile yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da görev yapmakta olan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bulgular: Araştırma bulgularına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin özellikle yakınlarında bulunan sınıf dışı eğitim ortamlarını daha fazla kullandıklarını keşif amaçlı ziyaretler gerçekleştirdiklerinde bahçe ve korular dışındaki mekân ziyaretlerinin daha fazla müfredatlarına paralel olduğu, bu ortamlarda bulunmanın faydalarını gördüklerini bununla beraber güvenliğin öğretmenleri tedirgin ettiği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Öğretmenlerin sınıf dışı eğitime yönelik görüşlerinin her geçen gün daha olumlu yönde ilerlediği ve farkındalıkları olduğu, bu noktada destekleyici çalışmalar yapmaya çalışarak faydalarını gözlemledikleri ancak sınırlılıklarının da olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Dışı Eğitim Ortamları, Okul Öncesi, Öğretmen Görüşleri, Fenomenoloji

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, bparlakyildiz@ciu.edu.tr

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, Temel Eğitim ABD, sumeyyebcim@gmail.com

Giriş

Günümüz bilgi çağında eğitim sisteminin öncelikli amacı öğrencilere müfredattaki bilgilerin doğrudan anlatılmasından ziyade bilgiye nasıl ulaşılması gerektiğinin benimsenmesidir. Bu da üst düzey zihinsel beceriler geliştirmeyi gerektirmektedir. Bu süreç ezberlemek yerine problem çözme, yaşantılar yoluyla öğrenme ve bilimsel yöntem süreç becerileri gibi beceri alanlarını içine almaktadır (Türkmen, 2015). Konu üzerine gerçekleştirilen pek çok araştırmada öğrencilerin eğitim sürecinde aktif rol almaları, sosyal yaşantıları ile ilişki kurmaları, çevresiyle ilişkilendirebildikleri öğretim süreçlerinde etkin öğrenen konumunda olduklarına yönelik bir görüş birliği söz konusudur. Belirtilen bu süreçlerin en etkin şekilde uygulandığı yöntemlerden birisi “sınıf dışı eğitim/okul dışı eğitim”dir (Karadoğan, 2016). Priest (1986) sınıf dışı eğitimi “sınıf dışında keşfederek ve deneyimleyerek gerçekleştirilen, yaparak - yaşayarak öğrenme” şeklinde ifade etmiştir. Sınıf dışı eğitim doğal ortam ve insan yaşamı çerçevesinde ele alan geniş bir perspektifte yansır (Gilbertson, Bates, McLaughlin ve Ewert, 2006). Sınıf dışı eğitim ortamlarındaki öğrenmeler konunun doğrudan deneyimlenmesini (Ertaş, Şen ve Parmaksızoğlu, 2011), öğretimin kalıcılığı noktasında etkili olduğu (Bozdoğan, 2008; Bostan Sarıoğlu ve Küçüközer, 2017), üst düzey düşünme becerilerinin (Coşkun Keskin ve Kaplan, 2012) gelişimini desteklemektedir.

Dış ortamda verilen eğitimlerin farklı duyuların bir arada kullanıldığı ve farklı eğitim tarzlarının birlikte yapıldığı fikri kabul görmüştür. Buna karşın sınıf temelli eğitimde daha sınırlı çalışmalar söz konusudur. Çocuklar için farklı dünyalar daha gerçektir. Çünkü doğrudan okul dışında bir yaşam olduğu, okul temelli iç mekân eğitiminin çocukların hayatlarına uzaktan bağlı olduğu aşikârdır (Quay ve Seaman, 2013). Sınıf dışı eğitim çocuklarda doğal hayat bilincinin yerleşmesi, doğayı tanıma ve doğayla iç içe olma, içerisinde yaşadığımız dünyayı çok sayıda canlı ile paylaştığımız bilincinin oluşması gibi çalışmaları içermektedir. Bu bağlamda da sosyal, kişisel ve doğa-çevre ile ilgili aktiviteleri içine almaktadır (Öztürk Aynal, 2013). Sınıf dışı eğitim okulda ya da okul dışında eğitimin amaçlarına uygun bir şekilde öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre kişiliklerini geliştirmek amacıyla okul yönetiminin bilgisi ve öğretmen rehberliğinde yapılan planlı, programlı ve düzenli çalışmalardır (Binbaşıoğlu, 2000, Akt: Çepni ve Aydın, 2015). Ülkemizde de son yıllarda sınıf dışı eğitimin önemine dikkat çekildiği ve öğretim programlarımızda sınıf dışı eğitime örtük olarak yer verildiği görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) tarafından yayımlanan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde ders ve içeriğe uygun olarak sınıf dışı eğitim etkinliklerinin yapılabileceği önerilmektedir:

“Öğrencilerin seviyelerine göre bilgi, görgü ve yeteneklerini geliştirmek; yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân vermek ve derslerin uygulama ortamında yapılmasını sağlamak; onlara çevrelerini, toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik değerlerini tanıtmak, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından izletmek amacıyla yakın çevre ve yurt içi geziler ile diğer ülke ve toplumları tanıtmak üzere yurt dışı geziler düzenlenebilir. Öğretim programının gerektirdiği ve öğretmen tarafından okul dışında yapılması uygun görülen araştırma, inceleme, izleme, tanıma ve uygulama amacıyla yapılan okul dışı etkinlik ve ziyaretler ilgili ders kapsamında; diğer geziler sosyal etkinlikler kapsamında yapılır.”

Aynı zamanda MEB (2019) tarafından hazırlanan Okul Dışı Öğrenme Kılavuzu’nda şu şekilde belirtilmektedir:

“2023 Eğitim Vizyonunda Temel Eğitim Teması’nda yer alan “Yenilikçi Uygulamalara İmkân Sağlanacak” şeklindeki 2. hedef in 2. eyleminde; “Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birlikleri artırılacaktır. Bu doğrultuda “Öğrencilerin eğitim/öğretim programlarındaki kazanımları yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla” sınıf-okul dışı eğitimi gündemine alan Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) bünyesinde “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu” yayınlanmış, “Uygulama Takvimi” belirlenmiş, İl ve ilçelerde komisyon ve çalışma ekipleri kurmak amacıyla harekete geçilmiştir. Uygulama takvimine göre İl Millî Eğitim Müdürlüklerince pilot okullar belirlendikten sonra 2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılı ile birlikte Okul Dışı Öğrenme Ortamları uygulamasının başlamasına karar verilmiştir.

Sınıf dışı eğitimin bireyin kişiliğinin şekillenmeye başladığı erken dönemlerden itibaren başlaması gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda okul öncesi dönemde sınıf dışı eğitimin son derece önemli olduğu söylenebilir (Ogelman ve Güngör, 2015). Okul öncesi dönem her bireyin gelişim düzeyine, ilgi ve yeteneğine uygun çevre imkânı sunan, gelişim alanlarını destekleyen, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve eğitimin ilk basamağını oluşturan süreçtir (Kartal, 2007). Aynı zamanda okul öncesi eğitim, çevresini merak eden öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini yönlendirme, teşvik etme ve geliştirme gibi çok önemli bir görevi de üstlenmiştir (Senemoğlu, 1994). Merak ve keşif dolu bu süreçte en büyük sorumluluk okul öncesi öğretmenlerindedir. Öğretmenler çocukların öğrenme süreçlerine uygun şekilde farklı yöntem ve stratejileri kullanarak düzenlemeler yapmalı aynı zamanda çocuklar tarafından başlatılan doğal eylemleri iyi gözlemlemelidir (Parlakıyıldız, 2018). Bu becerileri etkin şekilde gözlemleyebilmek

ve deneyimleyebilmek için sınıf dışı eğitim alanlarını aktif kullanmaları önemlidir. Bununla beraber okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı etkinliklerini daha etkin şekilde yürütmelerini sağlamak, etkinliklerin konusuna göre dış ortamları belirlemek ve etkinlikleri gerçekleştirmeleri için önemli görevler düşmektedir (Demiriz ve Ulutaş, 2001; Özkan, 2017).

Bu nedenle bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitim de sınıf dışı eğitim ve sınıf dışı eğitim ortamları konusunda önemli bir yere sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinden yola çıkarak bu konuda ki görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1. Sınıf dışı eğitim kavramını nasıl tanımlarsınız?
2. Okul öncesi eğitimde hangi sınıf dışı eğitim ortamları kullanılmalıdır?
3. Siz hangi sınıf dışı eğitim ortamlarını kullanıyorsunuz?
4. Sınıf dışı etkinlikleri hangi sıklıkla yaparsınız?
5. Okul öncesi eğitimde sınıf dışı eğitim ortamlarından yararlanmanın faydaları nelerdir?
6. Okul öncesi eğitimde sınıf dışı eğitim ortamlarından yararlanmanın sınırlılıkları nelerdir?
7. Öğretmenler sınıf dışı eğitim çalışmalarını esnasında nasıl bir rol üstlenmelidir.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim) araştırması olarak yapılandırılmıştır. Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tamamen yabancı olmayan, ayrıca anlamını tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Okul öncesi öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak sınıf dışı eğitime yönelik görüşlerini ortaya koymak ve katılımcıların deneyimlerinin sonuçlarının açığa çıkarılması amaçlandığından fenomenoloji (olgubilim) deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul da görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler seçilirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre araştırmacı en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan örneklemini oluşturarak durum üzerinde çalışır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). İstanbul da görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine görüşmeler öncesinde araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve gönüllülük esasına uygun şekilde çalışmaya katılmaları sağlanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellik	<i>f</i>
Cinsiyet	
Kadın	10
Erkek	0
Yaş	
18-25	3
26-35	5
36-45	2
Öğrenim Durumu	
Lise	1
Ön Lisans	2
Lisans	6
Yüksek lisans	1
Kıdem	
1-5 yıl	4
6-10 yıl	3
11-16 yıl	2
17-21 yıl	1
Çalışılan Okul Türü	
Özel	10
Devlet	0
Öğrenci Sayısı	
11-16	8
17-21	2

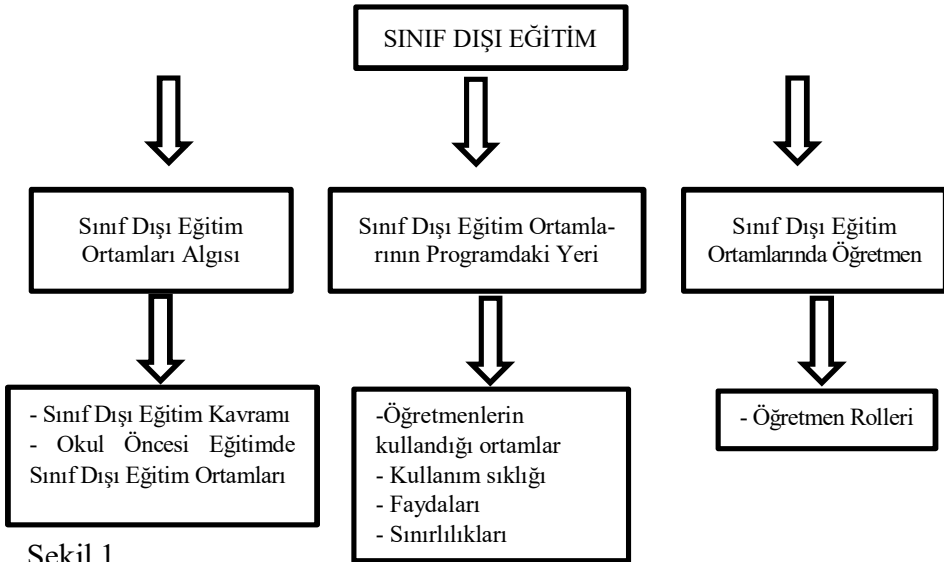
Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak düzenlenmiş yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır (Ek 1). Görüşme Formu demografik bilgiler ve 7 sorudan oluşmaktadır. Görüşme Formu uygulanmaya başlanmadan önce bir okul

öncesi öğretmeni ile pilot görüşme yapılmış ve pilot görüşme sonrası formda düzenlemeler yapılarak uygulamaya başlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme form aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim ortamlarına yönelik görüşlerini ve deneyimlerini açıklamak amaçlanmaktadır.

Veri Analizi

Veriler araştırmacılar tarafından öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak toplanmıştır. Katılım sağlayan öğretmenlere görüşme öncesinde ses kayıt cihazının kullanılacağına dair bilgi verilmiş ve izin alınmıştır. Çalışmaya katılım sağlayan okul öncesi öğretmenlerinin isimleri gizli tutulmuş OÖÖ1, OÖÖ2, OÖÖ3... şeklinde kodlanmıştır. Verilerin toplanma sürecinin tamamlanmasının ardından elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri detaylı olarak birimlere ayrılmış ve içerik analizine tabi tutularak kodlanmıştır. Benzer özelliğe sahip olan kodlar bir arada toplanarak temalar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar temalar ve kategoriler altında toplanarak ve yapılan kodlamalar frekans değerleri hesaplanarak değerlendirilmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Eğitim Ortamları hakkındaki görüşlerini “*Sınıf Dışı Eğitim Ortamları Algısı*”, “*Sınıf Dışı Eğitim Ortamlarında Öğretmen*”, “*Sınıf Dışı Eğitim Ortamlarının Programdaki Yeri*” olmak üzere üç temadan oluşmuştur (Şekil 1).



Şekil 1.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen bulgulara ait tablolar öğretmen görüşlerinden alınan bire bir ifadelerle desteklenmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Eğitim Ortamı Algısına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kategoriler	f
Sınıf Dışı Eğitim	Öğretmenlerin Sınıf Dışı Eğitim Ortamı Algısı	Dört duvarın dışındaki etkinlikler	4
		Okul dışındaki mekânlar	3
		Güvenli olan her ortam	3
		Eğitim alanı ya da yöntemi	2
		Sınıf veya okul dışında yapılan tüm çalışmalar	2
		Doğa ile iç içe etkinlikler	2
		Kalem kâğıda ihtiyaç olmayan ortam	1
		Yaparak yaşayarak öğrenilen etkinlikler	2
		Çocukların tüm duyularına hitap eden ortam	1
		Çocuğun gelişimini doğrudan belirleyen etkinlikler	1
		Duvarsız sınıf çalışmaları	1
		Eğitim öğretimin devam ettiği her yer	1

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin Sınıf Dışı Eğitim Ortamı Algılarının daha çok dört duvar arasında olmayan, okul ve sınıfın dışarısında yapılan, yaparak yaşayarak öğrenilen etkinlikler, güvenli olan, doğa ile iç içe etkinlikler olarak ve bu kavramın aynı zamanda bir eğitim alanı ya da yöntem olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda bazı öğretmenlerin “Sınıf Dışı Eğitim Ortamı Algısına” yönelik yorumlarına yer verilmiştir.

“Sınıf dışı eğitim denilince aklıma sadece okula bağlı olarak değil okul dışarısında kurum dışarısında yapılan tüm çalışmalar olarak ifade edebilirim. (OÖÖ2)”

“Sınıf dışı eğitim kavramı çocukların dört duvar içerisinde kalmayıp doğa ile iç içe oldukları daha çok yaparak yaşayarak öğrendikleri bir etkinlik, eğitim alanı olarak tanımlarım. (OÖÖ3)”

“Sınıf dışı eğitim öğrenmenin sadece dört duvara bağlı olmadığı her yerde her şekilde her koşulda öğrenmenin gerçekleşebileceğini çocuklar için etraflarındaki tüm ortamların sınıf içerisinde veya dışında öğrenme ortamı olduğunu tanımlayan bir ifade benim için. (OÖÖ4)”

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Sınıf Dışı Eğitim Ortamlarına İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kategoriler	f
Sınıf Dışı Eğitim	Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Sınıf Dışı Eğitim Ortamları	Koru	5
		Müzeler	5
		Bahçe	4
		Ormanlar	3
		Sınırlandırılmamalı, güvenliğinin sağlandığı her alan	1
		Keşif Alanları	1
		Tarihî Mekânlar	1
		Pazarlar	1
		Macera Parkurları	1
		Bilim Atölyesi	1
		Mutfak Atölyesi	1
		Sanat-Ebru Atölyeleri	1
		Sokak Oyunları	1
		Tiyatro	1
		Sinema	1
		Müzikal	1

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde kullanılan sınıf dışı eğitim ortamları olarak daha çok müzeler ve koruların kullanıldığı bunların yanında bahçenin ve ormanlarında kullandığını belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğretmenlerin “Okul Öncesi Eğitimde kullanılan Sınıf Dışı Eğitim Ortamlarına” yönelik yorumlarına yer verilmiştir.

“Her yer okul öncesi eğitimde bir sınıf dışı eğitim ortamıdır. Dışarıdaki bir bakkal ya da bir manav bile sınıf dışı eğitim ortamıdır. Ama genel olarak bir mekân çerçevesinde baktığımızda daha çok orman, doğa, müzeler çocukların gidip ziyaret edebileceği belli başlı önemli yerler, tarihî mekânlar olabilir. (OÖÖ10)”

“Okul öncesi eğitimde öncelikle eğer okulun fiziksel koşulları uygunsa tabii ki bahçe kullanılmalıdır ve bahçenin çocuğun oynayabileceği yere basabileceği, hoplayıp zıplayabileceği, bitkilerin olabileceği bir alan olması gerekiyor. Eğer böyle bir fiziki ortam yoksa bunun için doğayı kullanabiliriz, korular kullanılabilir. (OÖÖ6)”

“Okul öncesi eğitimde sınıf dışı eğitim olarak bence koru kullanılmalıdır. Müze yine olabilir. Farklı atölyeler olabilir, bilim atölyesi, mutfak atölyesi, sanat – ebru atölyesi olabilir. (OÖÖ7)”

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinin Uygulamalar Yaptıkları Sınıf Dışı Eğitim Ortamlarına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kategoriler	f
Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Sınıf Dışı Eğitim Uygulamalarının Programdaki Yeri	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalar Yaptığı Sınıf Dışı Eğitim Ortamları	Koru	10
		Bahçe	6
		Müzeler	7
		Tarihî Saraylar	3
		Konularla Bağlantılı Alan Gezileri	3
		Oyun Alanları	1
		Açık Alanlar	1
		Masal Odaları	1
		GEMS Sınıfları	1
		Resim Atölyesi	1
		Mutfak Atölyeleri	1
		Kütüphane	1
		Parklar	1
		Bilim Atölyesi	1
		Tiyatro	1
		Sinema	1
		Çocuk Müzikalleri	1
Akvaryum	1		
Çiftlik	1		

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tamamı sınıf dışı eğitim ortamı olarak koruyu kullandıklarını belirtmişleridir. Aynı zamanda müzelerin, bahçenin, konuları ile bağlantılı alan gezilerinin ve tarihî saraylar gibi kültürel ortamları da kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıda bazı öğretmenlerin *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinin Uygulamalar Yaptıkları Sınıf Dışı Eğitim Ortamlarına* yönelik yorumlarına yer verilmiştir.

“Biz özellikle her hafta periyodik olarak en yakınımızdaki koruya gidiyoruz ve ortalama bir buçuk saat kadar haftalık vakit geçiriyoruz. Bu bir düzen içerisinde standart olarak kullandığımız bir şey, onun dışında sınıf dışında okulumuzun ayrı mekânlarını atölyelerini, bahçesini de aktif olarak kullanıyoruz. (OÖÖ1)”

“Biz bazen ormana gidiyoruz, her gün de bahçemizi kullanıyoruz, düzenli aralıklarla da geziler oluyor, gezilerimizi konularımıza göre yapıyoruz. Bilim merkezleri, oyuncak müzesi gibi. (OÖÖ9)”

“En sık ve aktif olarak doğayı kullanıyorum. Geziler, tiyatro, sinema, çocuk konserleri, müzeleri kullanıyoruz. (OÖÖ8)”

“Ben çalıştığım kurumu göz önüne aldığımda dönemde bir kere çocukları ünitelerimizle bağlantı kurabilecekleri müzelere götürüyoruz ya da tarihi mekânları geziyoruz. Her gün bahçeye çıkmaya özen gösteriyoruz. Bunun dışında da sadece belli bir amaca yönelik olmayan çocukların farklı bir mekân görmeleri ve bir yer tanımaları, eğlenmeleri için de farklı sınıf dışı eğitim (akvaryum, tiyatro vb.) ortamlarından yararlanıyoruz. (OÖÖ6)”

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinin Uygulamalar Yaptıkları Sınıf Dışı Eğitim Ortamlarını Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kategoriler	f
Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Sınıf Dışı Eğitim Uygulamalarının Programdaki Yeri	Programdaki Sıklığı	Ayda bir kere	6
		Her gün	5
		Ayda iki kere	3
		Haftada bir kere	2
		Dönemde bir	1
		Yılda bir kez	1

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim ortamlarını kullanım sıklıklarının gidilecek olan ortama göre değiştiği görülmektedir. Her gün sınıf dışı eğitim ortamlarını kullanan öğretmenler, bu ortamı bahçe olarak ifade etmişlerdir. Ayda bir ya da iki kez yapan öğretmenler konuları ile bağlantılı alan gezisi yaparak okul dışı eğitim ortamlarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Dönem de bir yapılan müze çalışması, yılda bir kez yapan Bilim Atölyesinden yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda bazı öğretmenlerin *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendilerinin Uygulamalar Yaptıkları Sınıf Dışı Eğitim Ortamlarını Kullanım Sıklıklarına* yönelik yorumlarına yer verilmiştir:

“Genelde okulda bulunan sınıf dışı ortamları iki ya da üç kez kullanıyoruz, ayda en az iki kez de okul dışı eğitim ortamlarını kullanıyorum. (OÖ5)”

“Öncelikle koru çalışmaları olarak baktığımızda doğa temelli eğitim bizim için çok önemli bu yüzden çok yoğun bir programımız olmadığı sürece haftada bir çocukları doğayla buluşturuyoruz ve burada çalışmalar yapıyoruz. Burada müze çalışmaları yine bizim için çok önemli dönemde bir kez belli bir kahraman

tanyıp çocukların bu kahramanı belli bir müzede ya da tarihi mekânda sorgulamalarına ilişkin çalışmalar gerçekleştirmelerini sağlıyoruz. (OÖÖ4)”

“Koru çalışmalarını ayda bir, diğer sınıf dışı eğitim ortamları adı altında alabileceğim alan gezileri de ayda bir oluyor. (OÖÖ9)”

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Eğitim Ortamlarından Yararlanmalarının Faydalarına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kategoriler	f
Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Sınıf Dışı Eğitim Uygulamalarının Programdaki Yeri	Faydaları	Yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlaması	6
		Gözlem-araştırma becerilerinde artış	2
		Çocukların kendi kendilerine deneyim kazanmalarını sağlaması	2
		Çocuklarda beceri ve yetenek geliştirme	2
		Öğrenme becerilerinde beş duyu kullanımında artış	2
		Tüm gelişim alanlarına katkısı olması	2
		Mekânsal hafızada artış	1
		Doğal yollarla farkındalık kazandırması	1
		Sosyal anlamda bir gruba girme becerisi	1
		Yeni bir ortama girdiğinde ki davranış değişimi	1
		Daha rahat bağdaşım kurabilme becerisi	1
		İlkokulu geçişte daha rahat hareket etmesi	1
		Çocukların kendilerini daha rahat ifade edebilme becerisi kazanması	1
		Sınıf dışında öğrendiklerinin daha kalıcı olması	1
		Çocukların enerjilerini kolay boşaltabilmeleri	1
		Doğaya karşı duyarlılık	1
		Çocuklara sürdürülebilir yaşam becerileri kazandırması	1
		Akran çatışmalarını azaltması	1
		Okul müfredatını daha iyi öğrenmelerini sağlaması	1
		Sınıfta anlatılanları çocukların canlı şekilde görmelerini sağlamak	1
Empati duygusunu geliştirme	1		

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim ortamlarından yararlanmanın faydalarını en çok yaparak yaşayarak öğrenme olduğunu bunun yanında çocukların kendi kendilerine deneyim kazanmalarını sağlama, gözlem-araştırma becerilerini geliştirme, beş duyuyu kullanmada artış olduğunu

belirtmişlerdir. Aynı zamanda çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediğini de ifade etmişlerdir.

Aşağıda bazı öğretmenlerin *Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Eğitim Ortamlarından Yararlanmalarının Faydalarına* yönelik yorumlarına yer verilmiştir.

“Öğrencilerimiz şu anda çok fazla doğal ortamları göremiyorlar. Binalar yapılaşmalar değiştiğinden dolayı biraz daha çocuklarımız evin içerisine hap-solmuş durumdadır. Bundan dolayı dışarıda farklı mekânlar görmeleri, yaparak yaşayarak öğrenme noktasında önem arz ediyor. Bu yüzden de dış ortamları kullanmaları bizim için önemli. (OÖÖ2)”

“Bir kere doğal bir ortam, doğal bir ortam derken sadece kuş, böcek, ağaçtan bahsetmiyorum. Doğal süreçte çocukların deneyimleyerek gerçekleştirmelerinden bahsediyorum. En büyük yararı bu. Bizim sınıf içerisinde oluşturduğumuz yapay bir deneyimi çocuklar gittikleri ortamlarda aniden gelişen bir şekilde kendileri deneyimleyebiliyorlar. Y yaparak – yaşayarak öğreniyorlar. (OÖÖ3)”

“Bu faydalarını beş temel gelişim alanı ile de sınırlandırabiliriz ancak bunları aşan pek çok faydası bulunmakta. Genel olarak bilişsel, sosyal anlamda, öz bakım anlamında pek çok faydası vardır. Ancak en çok çocukların kendilerini ifade becerilerinin artması, farklı mekânlar tanınması, bu mekânları tanıyarak daha çok sosyal becerileri kazanmalarına yönelik faydaları sıralanabilir. (OÖÖ10)”

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Eğitim Ortamlarından Yararlanmalarının Sınırlılıklarına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kategoriler	f
Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Sınıf Dışı Eğitim Uygulamalarının Programdaki Yeri	Sınırlılıkları	Güvenlik	10
		Her ortamın yaş grubuna uygun olmaması	3
		Materyal Eksiklikleri	2
		Bazı fiziksel ortamların yapay olması	2
		Velilerin olumsuz tutumu	1
		Ortamın faydaları ile ilgili ön hazırlık süreci	1
		Öğretmenin yeterli zaman ayıramaması	1
		Sınıf içi müfredat aksamaması	1
		Öğretmen yeterlilikleri	1
		Kalabalık sınıflar	1

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim ortamlarından yararlanmanın sınırlılıkları konusunda güvenlik kategorisinde hemfikir olduklarını belirtmişlerdir. Çocukların güvenliğini sağlamanın bir sınırlılık olduğunu ifade ederken aynı zamanda her sınıf dışı eğitim ortamının çocukların yaş gruplarına uygun olmadığı ve bazı ortamların daha yapay koşullara sahip olmasının da bir sınırlılık olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda bazı öğretmenlerin *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Eğitim Ortamlarından Yararlanmalarının Sınırlılıklarına* yönelik yorumlarına yer verilmiştir.

“Örneğin Koruya gittiğimizde çocuklara belli bir alan vermek zorunda kalıyoruz güvenlik açısından. Çünkü bizim müdahale edebileceğimiz yerlerde olmaları bizim onlara herhangi bir durum karşısında kolay ulaşabileceğimiz yerlerde olmalarını istiyoruz. Bu da tabii ki bir sınırlılık oluyor. Bahçemizden örnek verecek olursak materyal eksikliği de olabiliyor, ya da fiziksel ortamında farklılaşması gerekebiliyor daha yapay olduğu için tamamen doğal olması daha uygun olacaktır. Örneğin çocuk engembeli alanlarda da yürüyebilmeli ya da eline bir değnek alıp bunun bana nasıl bir yardımı olabilir buna bakabilmesi önemli ama ortamlarımız o kadar doğal olmadığı için bu da bir sınırlılık. (OÖÖ3)”

“Hava şartları olabilir. Çok soğuk havalarda veli tarafından gelen olumsuzluklardan dolayı bazı çekinceler olan veliler olduğu için hava şartları bir sınırlılık olabilir. Onun dışında okul müfredatı ile ilgili, müfredatın yoğunluğuna bağlı olarak okula dönüldüğünde etkinlikleri yetiştirememe gibi bir sınırlılık olabilir. Özel okullarda branş dersleri olduğu için sınıf dışı eğitimde branş derslerini verme bir sınırlılık olabilir. (OÖÖ7)”

“Çocukların can güvenliklerinin sağlanması konusu en büyük sınırlılığı oluşturuyor. Öğretmenin güvenebileceği bir ortamsa her alanda sınıf dışı eğitim olabilir. Çocukların güvenliğini tehlike altına almayacak her ortamda eğitim – öğretim var olabilir. Bunun dışında her ortama (müzeler vb.) okul öncesi dönem çocukları alınmayabiliyor ve bu durum da bir sınırlılık oluşturuyor. (OÖÖ8)”

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Eğitim Ortamlarında Öğretmenlerin Rolüne İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kategoriler	f
Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Sınıf Dışı Eğitim Ortamlarında Öğretmen	Öğretmenin Rolü	Rehber olmalı	7
		Kolaylaştırıcı olmalı	2
		Yönlendirici olmalı	2
		Çocukları gözlemlemeli	2
		Planlama yapmalı	2
		Değerlendirme yapmalı	2
		Çalışmalar öncesinde anlatıcı rol üstlenmeli	2
		Ortam kullanımı hakkında çocuklara fikir vermeli	1
		Çocukların doğal ortamlarda öğrenmesine izin vermeli	1
		Çocuklara müdahale etmemeli	1
		Geri planda kalmalı	1
		Çocuğun kendini gösterebileceği etkinlikler yapmalı	1
		Çocukların ihtiyaçlarına yönelik tespit çalışması yapmalı	1
		Çocukların buradaki gelişimlerini raporlamalı	1
		Çocukların kendisinin keşfetmesine izin vermeli	1
		Nezaket ve görgü kurallarına dikkat etmeli	1
Grupla hareket edebilmeli	1		
Çocukları isteklendirmeli ve meraklandırmalı	1		

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri sınıf dışı eğitim ortamlarında öğretmenlerin rehber rolü üstlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında kolaylaştırıcı, yönlendirici, gözlemci, çalışmalar öncesinde anlatıcı ve planlayıcı, çalışmalar sonunda da değerlendirici rollerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda bazı öğretmenlerin *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Eğitim Ortamlarında Öğretmenlerin Rolüne* yönelik yorumlarına yer verilmiştir.

“Öğretmen sınıf içi de sınıf dışında da her ortamda kolaylaştırıcı rolde olmalıdır. Herhangi bir yönerge veren anlatan değil o ortamı çocuklara sunan ve nasıl kullanabilecekleri hakkında fikir veren kolaylaştırıcı kişidir. (OÖÖ1)”

“Öğretmenin konumu başlangıçta açıklayıcı olmalı. Rehber görevi var. Çocukların gelişim alanlarını da tespit edebileceği raporlamalar yapmalı, ço-

çocukların oyunlarına dâhil olabilmeli, aynı zamanda çocuklara sürekli ben sizin yanınıza gelmeyeceğim ama siz ihtiyacınız olduğunda yanıma gelebilirsiniz mesajını da vermeli. Sürekli denetleyici bir konumda olmamalı. Planlı programlı olmalı, materyallerini hazırlamalı, içeriğini baştan belirlemeli, doğaçlama olmamalı. Mutlaka değerlendirme yapmalı. Başlangıçta bir ön değerlendirme, orta değerlendirme ve sonuç değerlendirme yapmalı, bireysel değerlendirme yapmalı her çocuk için programını değerlendirmeli ve kendini de değerlendirmelidir. (OÖÖ8).”

“Öğretmen bence yönlendiriciden çok rehberlik edici olmalıdır. Bununla birlikte öğretmen çocuğu gözlemlemeli çocuklar çalışmalarını sürdürürken geri planda kalmalı ki çocuklar bu süreçte neleri başarabiliyor, neleri biliyor, neleri yapabiliyor bunları görsün, nelerde eksiklikleri var bunları da daha rahat anlayabileceğini düşünüyorum ben. Sınıf dışı etkinliklerde bunları yaptıktan sonradan sınıf içerisindeki etkinliklerde fark ettiği eksiklikleri tamamlayabileceğini düşünüyorum.(OÖÖ5)”

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın ilk alt temasında öğretmenlerin sınıf dışı eğitim ve okul öncesi eğitimde kullanılan sınıf dışı eğitim ortamlarına ilişkin bilgi ve farkındalıklarının ne düzeyde olduğuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin sınıf dışı eğitim kavramına yönelik tanımlarına bakıldığında daha çok dört duvar arasında olmayan, okul ve sınıfın dışarısında yapılan, güvenli olan, doğa ile iç içe etkinlikler olarak ve bu kavramın aynı zamanda bir eğitim alanı ya da yöntem olarak tanımlandıkları görülmüştür. Genel olarak öğretmenlerin sınıf dışı eğitim kavramı hakkında dört duvarın dışında daha çok okulun dışında ve güvenli olan, doğa ile iç içe, yaparak yaşayarak öğrenilen etkinlikler şeklinde tanımlandıkları görülmüştür. Burada öğretmenlerin sınıf dışı eğitim kavramı ile ilgili farkındalıkları olduğu söylenebilir. Çengelci'nin (2013) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirttiği araştırmasında öğretmenlerin kavrama yönelik tanımlarında üst sosyoekonomik düzeyde okullarda çalışan öğretmenlerin okul dışı etkinlikler, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendikleri, okul dışında öğrenme amaçlı olarak yapılan görüşmeler olarak ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde kullanılan sınıf dışı eğitim ortamlarını tanımlama biçimlerine bakıldığında daha çok müzelerin ve koruların kullanıldığını bu mekânların dışında bahçe ve ormanlarında kullanılabileceğini ifade ettikleri görülmüştür. Ocak ve Korkmaz'ın (2018) yaptıkları araştırmada

da okul öncesi öğretmenleri, kamu kuruluşu, piknik alanları, müze, tiyatro ve park gibi sosyal ortamlardan daha fazla faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt teması olan okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalar yaptığı sınıf dışı eğitim ortamlarına bakıldığında koruları, müzeleri, bahçeleri kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu ortamların dışında tiyatro, sinema, akvaryum, atölyeler gibi ortamlardan da bahseden öğretmenler olsa da genel olarak öğretmenlerin kendi kullandıkları sınıf dışı eğitim ortamlarını okul öncesi eğitimin geneline yaydıkları söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular dikkatle incelendiğinde öğretmenler için sınıf dışı eğitim ortamı denildiğinde ilk akla gelen mekânların çoğunlukla koru çalışmaları, bahçeler, müze gezileri ve tarihî mekânları ziyaret olduğu ortaya çıkmıştır. Ay, Anagün ve Demir (2015) sınıf öğretmeni adaylarına yönelik yaptığı araştırmasında hayvanat bahçeleri, doğal yaşam parkları ve müzelerin öğretmen adayları tarafından en sık kullanılan okul dışı öğrenme ortamı olarak belirtilmektedir. Yine Selanik Ay ve Erbasan (2016) sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada müzeler, parklar, tarihî alanların kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin bu ortamları kullanma sıklıklarına yönelik görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin gidilecek olan ortama göre gitme sıklıklarının da değiştiği görülmektedir. Her gün sınıf dışı eğitim ortamını kullanan öğretmenler, bu ortamı bahçe olarak ifade etmişlerdir. Türkmen (2016) bahçelerin okulda başlayan sınıf dışı öğrenme için yararlı olduğunu belirtmiştir. Ayda bir ya da iki kez alan gezisi, okul dışı eğitim ortamlarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Dönem de bir müze çalışması, yılda bir ise Bilim Atölyesinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler eğitim süreçlerine sınıf dışı eğitim ortamlarını entegre etmeye gayret gösterdikleri görülse de daha sık olarak okul bahçeleri, korular gibi kendilerine yakın olan alanları tercih ettikleri söylenebilir. Bunun dışında kalan alanların daha nadir kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin bu ortamlara ilişkin kullanımlarında gördükleri faydalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendiklerini, kendi kendilerine deneyimler kazandıklarını, tüm gelişim alanlarını desteklemenin yanında pek çok faydasını gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu noktada gözlemlerin oluşması sınıf dışı eğitimin sınıf içerisindeki eğitim ortamını da büyük oranda destekleyici nitelikte olduğunu ve okul öncesi eğitim müfredatını da tamamlayıcı nitelikte olduğu söylenebilir. Tatar ve Bağrıyanık'ın (2012) yaptıkları çalışmada okul dışı eğitim çalışmalarının öğrencilerin sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerine destek olduğu ve öğrencileri araştırmaya yö-

neltiği bilgisine ulaşmışlardır. Civelek ve Akamca'nın (2018) yaptıkları çalışmada açık alan etkinliklerinin çocukların gözlem yapma, sınıflama ve ölçme becerilerini geliştirmede sınıf içi etkinliklerden daha etkili olduğu görülürken açık alan etkinliklerinin çocukların tahmin etme ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirmede sınıf içi etkinliklerden daha etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Selanik Ay ve Erbasan (2016) yaptıkları çalışmada okul dışında öğrenmenin öğrenmeyi kalıcı hâle getirdiğini, sosyalleştirmeyi kolaylaştırdığını ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Bozdoğan, Okur ve Kasap (2015) öğrencilerin yaparak yaşayarak edindikleri bilginin daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Yukarıdaki çalışmalarda elde edilen bulguların araştırma sonuçları yapılan çalışmayı da destekler niteliktedir. Faydalarının yanında sınırlılıklarının da olduğunu belirten okul öncesi öğretmenlerinin tamamı güvenliğin kendilerini tedirgin ettiğini ifade etmişler. Topçu (2017), Tungaç ve Coral (2017), Türkmen (2016), Erata'nın (2018), Ay, Anagün ve Demir (2015) yaptıkları araştırma sonuçları bu durumu destekler niteliktedir. Özellikle öğretmenlerin ne kadar sınırlılık olarak gördükleri durumlar olsa da sınırlılıkları aşmaya çalışmaları ve faydalarına daha çok yoğunlaşarak okul öncesi dönem de sınıf dışı eğitim uygulamalarına yer vermelerinin çok önemli bir adım olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt teması olan sınıf dışı eğitim ortamlarında öğretmenin rolü hakkında öğretmenlerin rehber rolü üstlenmesi gerektiği bunun yanında kolaylaştırıcı yeri geldiğinde yönlendirici, anlatıcı ve planlayıcı rollerinin de olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda da yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin anlatıcı pozisyondan sıyrılarak rehber pozisyona geçtikleri öğrencilerinin daha çok kendi kendilerine öğrenmelerine fırsat tanıdıkları söylenebilir.

Araştırma bulguları genel olarak ele alındığında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim kavramı ve ortamları konusunda farkındalıklarının olduğu, özellikle yakınlarında bulunan sınıf dışı eğitim ortamlarını kullanma sıklıklarının daha fazla olduğu, keşif amaçlı sınıf dışı eğitim ortamları ziyaretleri yapsalar da bahçe ve korular dışındaki mekân ziyaretlerinin daha fazla müfredatlarına paralel olarak gerçekleştirildiği söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf dışı eğitim konusunda sınırlılıklar olduğunu belirtse de bu ortamlarda çocuklar ile beraber olduklarındaki faydalarını etkin biçimde gözlemlenmeleri ve bu konuda istekli olmaları yaklaşımı teorik olarak görmekten çok yaşayarak kalıcı hâle getirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bununla beraber öğretmenlerin sınıf dışı

eğitim ve sınıf dışı eğitim ortamları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları ve uygulamalarına dâhil etmeleri adına aşağıda bazı öneriler sunulmuştur.

Öneriler

Öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerini götürdükleri mekânların benzerlik gösterdiği görülmüş bunun içinde farklılaşmaya gidilmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin gidilmek istenilen mekânın yaş grubuna uygunluğu, güvenliği vb. sebeplerden ötürü önceden gidip görerek keşif sürecine çıkması ve uygunluğunu tespit ettikten sonra öğrencilerini o ortamla tanıştırmalarının daha verimli olacağı önerilmektedir.

Ailelerde sürece dâhil edilerek çocuklarının keşif sürecini birlikte yaşamaları olumsuz düşüncelerini azaltacağından her çalışmada olmasa dahi dönemlik olarak bu çalışmalara dâhil edilebilecekleri önerilmektedir.

Öğretmenlerde oluşan müfredat yetiştirme telaşını aza indirgeyebilmek adına sınıf içi çalışmalar sınıf dışında gidilen mekânlarla bağlantı kurularak bir kısmı oralarda tamamlanabilir.

Öğretmenler için sınıf dışı eğitim kavramı, sınıf dışı eğitim ortamlarında yapılabilecek uygulamalar ve gidilebilecek alternatif sınıf dışı eğitim ortamları temalı seminer çalışmaları düzenlenebilir.

Bu araştırma özel okullarda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma devlet okullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile de gerçekleştirilerek karşılaştırmalı bir çalışmada alan yazına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ay, Y., Anagün S. Ş. ve Demir, M. Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(15). 103 -118.
- Bostan Sarıoğlu, A. ve Küçüközer, H. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile İlgili Görüşlerinin Araştırılması. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1) , 1-15.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen eğitimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi Örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.

- Bozdoğan, A. E., Okur, A. ve Kasap, G. (2015). Planlı Bir Alan Gezisi İçin Örnek Uygulama: Bir Fabrika Gezisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 1-12.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak K., E., Akgün, E. Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Civelek, P. ve Akamca Özyılmaz, G. (2018). Açık Alan Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2011-2019.
- Coşkun Keskin K. ve Kaplan, E. (2012). Sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Oyuncak Müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 95-115.
- Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Okul Ortamlarına İlişkin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39(5), 317 – 335.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Öğrenmeye İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1823-1841.
- Demiriz, S. ve Ulutaş, İ. (2001). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili uygulamaların belirlenmesi. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, Bildiriler, Ankara.
- Erata, F. (2018). Okul Öncesinde Alan Gezilerinin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ertaş, H. Parmaksızoğlu, A. ve Şen, A. (2011). Okul Dışı Bilimsel Etkinliklerin 9. Sınıf Öğrencilerinin Enerji Konusunu Günlük Hayatla İlişkilendirme Düzeyine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2) , 178-198.
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T. ve Ewert, A. (2006). *Outdoor Education: Methods and Strategies*, Human Kinetics, e-kitap.
- Karadoğan, S. (2016). Eğitimde Sınıf - Okul Dışı Öğrenme Uygulamaları ve Yaşanan Sorunlar, Türkiye de Eğitim Sorunlarına Yönelik Akademik Değerlendirmeler ve Çözüm Önerileri 1, Ed: Recep Aksu, Maya Akademi, Ankara. e-kitap.
- Kartal, H. (2007). Erken Çocukluk Eğitimi Programlarından Anne-Çocuk Eğitimi Programı'nın Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248.
- MEB, (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%99RET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf>
- MEB, (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu. Erişim Adresi: http://hasbahceaihl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/13/758711/dosyalar/2019_02/14181215_meb_okul_disi_ogrenme_ortamlari_kilavuz_subat_2019.pdf

- Ocak, İ. ve Korkmaz, Ç. (2018). An Examination of The Views of Science and Pre-School Teachers on Non- Formal Learning Environments. *International Journal Of Field Education*, 4(1), 18-38.
- Ogelman, H. ve Güngör, H. (2015). Türkiye’deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000 - 2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(32), 180 – 194.
- Özkan, B. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*. 62, 80 – 87.
- Öztürk Aynal, Ş. (2013). *Haydi Çocuklar Doğaya ve Bahçelere Açılıyor: Mekân Dışı Eğitim İsveç’ten Örnekler*. *International Journal of Social Science*, 6(1), 371-384.
- Parlak yıldız, B. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Problem Çözme ve Beyin Fırtınası. Aysun Gürol (Ed.). *Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları*. Efe Akademi Yayınları. İstanbul. 97-124.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal Of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Sarışan Tungaç, A. ve Ünalı Coral, M. N. (2017). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Dışı (Doğa Deneyimine Dayalı) Eğitime Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(2), 24-42.
- Selanik Ay, T. ve Erbasan, Ö. (2016). Views of Classroom Teachers about the Use of out of School Learning Environments. *Journal of Education and Future*, (10), 35.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1994), 21-30.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Opinions of Science and Technology Teachers About Outdoor Education. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Topçu, E. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları: Öğretmen Adayları İle Fenomenolojik Bir Çalışma. *International Education Studies*, 10(7).
- Türkmen, H. (2015). İlkokul öğretmenlerin sınıf dışı ortamlardaki fen öğretimine bakış açıları. *Journal of European Education*, 5(2), 47-55.
- Türkmen, H. (2016). Sınıf Dışında Öğrenme. H. Türkmen, M., Sağlam ve E., Şahin Pekmez. *İlköğretimde Eğlendiren ve Anlamayı Geliştiren Fen Öğretimi*, Nobel Yayıncılık. Ankara. 95-126.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Quay, J. ve Seaman, J. (2013). John Dewey and Education Outdoors Making Sense of the 'Educational Situation' through more than a Century of Progressive Reforms. Sense Publishers, Amsterdam. e-book.

Ek 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Eğitim Ortamları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Öğretmen Görüşme Formu

Demografik Bilgiler:

Cinsiyet

Yaş

Öğrenim Durumu

Kıdem

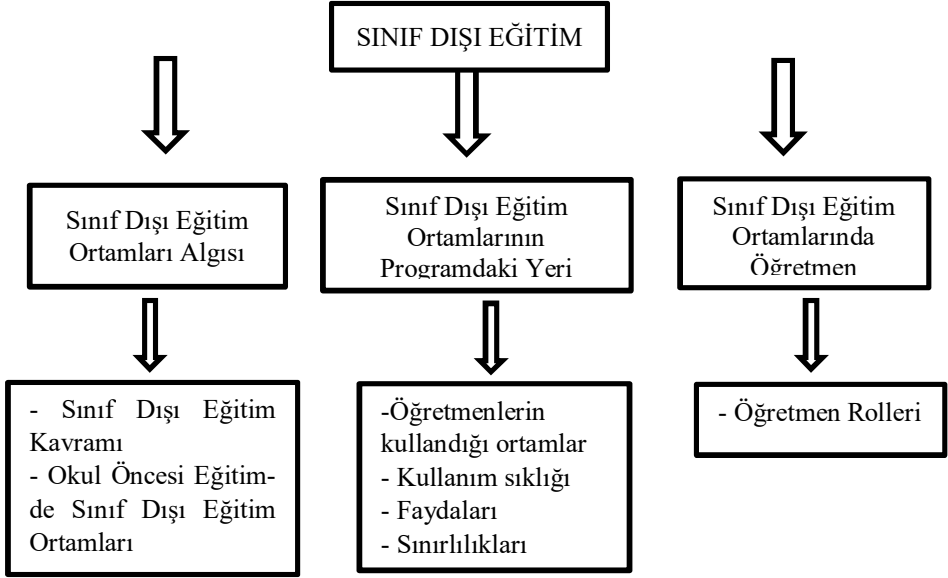
Çalıştığı Okul Türü

Sınıfınızdaki Öğrenci Sayısı

Görüşme Soruları:

1. Sınıf dışı eğitim kavramını nasıl tanımlarsınız?
2. Okul öncesi eğitimde hangi sınıf dışı eğitim ortamları kullanılmalıdır?
3. Siz hangi sınıf dışı eğitim ortamlarını kullanıyorsunuz?
4. Okul öncesi eğitimde sınıf dışı eğitim ortamlarından yararlanmanın faydaları nelerdir?
5. Okul öncesi eğitimde sınıf dışı eğitim ortamlarından yararlanmanın sınırlılıkları nelerdir?
6. Sınıf dışı etkinlikleri ne sıklıkla yaparsınız?
7. Öğretmenler sınıf dışı eğitim çalışmalarını esnasında nasıl bir rol üstlenmelidir?

Şekil 1.



İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN TERS YÜZ SINIF MODELİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Şevval Gökçen¹

Hülya Kadioğlu²

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Bu araştırmanın amacı; ilköğretim matematik öğretmenlerinin ters yüz sınıf modeline yönelik düşüncelerinin incelenmesidir. Bu bağlamda seçilen katılımcılar öncelikle model hakkında bilgilendirilmiş ve sonrasında katılımcılara sorular sorularak model ile ilgili görüşleri incelenmiştir.

Yöntem: Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını İstanbul ilindeki bir devlet üniversitesinde matematik eğitimi alanında lisansüstü eğitim gören ve farklı kurumlarda çalışan 5 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak odak grup görüşme metodu kullanılmıştır. Görüşme soruları yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular şeklinde genelden özele doğru hazırlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, nitel veri analizinde kullanılan betimsel analiz ile çözümlenerek dört başlık hâlinde incelenmiştir.

Bulgular: Bulgularda, öğretmenlerin bu modele yönelik kendi bakış açılarının olumlu olduğu görülmüştür. Bu modelin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu arttırmaya yardımcı olacağı ortaya çıkan sonuçlardır. Ancak öğrenciler ve veliler için olumsuz geri dönüşler olabileceğinden de bahsedilmiştir. Ayrıca modelin avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşler bildirilmiştir. Modelin belirtilen bazı seviyelerde ve konu kazanımlarında uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ne kadar öğrendiğini görebilmek amacıyla farklı fikirler ortaya koyulmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Sonuçta, öğretmenlerin bu model hakkında bilgilendirilmesiyle modele yönelik bakış açıları, modelin avantaj ve dezavantajları, modelin uygulanabilirliği ve modelin uygulanma basamağına yönelik görüşleri açığa çıkarılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ters Yüz Sınıf Modeli, İlköğretim Matematik Öğretmenleri, Öğretmen Görüşleri

¹ Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, sgokcen@yildiz.edu.tr

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, hkadio@yildiz.edu.tr

Giriş

Teknoloji; insanların ihtiyaçlarına yardımcı ürünler ortaya çıkaran, çağımızda da yaygın olarak kullandığımız sürekli gelişen ve değişen bilgi ve yeteneklerdir. Teknolojideki değişimler hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim sistemlerinde de değişimler ve yenilikler meydana getirir. Bunlar, öğretim sürecinde kullanılacak yeni yaklaşımlar ve yeni öğrenme modellerinin oluşumunu sağlar. Oluşan bu yeni modellerden biri de Ters-Yüz Sınıf Modeli'dir (TSM). TSM, sınıf içinde kullanılan sürenin kalitesini arttırmak için oluşturulmuş, öğrenci merkezli aktif bir yaklaşımdır (Ozdamlı ve Asiksoy, 2016). En basit şekliyle tanımlayacak olursak; TSM, geleneksel olarak sınıfta işlenen dersin ev ortamına taşınması ve geleneksel olarak evde yapılan ödevlerin ise sınıfta tamamlanmasıdır (Bergmann ve Sams, 2012). Bu modelde öğrenciler ders içerisinde öğrendikleri konuları ev ortamında öğretmenlerinin sağladığı çevrim içi içerikler yardımıyla öğrenirler. Böylece sınıf ortamında konunun pekiştirilmesi ve örneklerin çoğaltılması için yeterli süre oluşturulur.

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımı başlığı altında bulunan TSM, yüz yüze eğitim ve çevrim içi öğrenme ortamlarını birlikte kullanan ve teknolojiye hâkim modellerden bir tanesidir (Aydın ve Demirer, 2017). Harmanlanmış öğrenme, öğrencinin yer, zaman ve öğrenme temposu üzerinde kontrol sağlayarak öğreneceği konuların bir kısmının çevrim içi içerik ve yönergelerle öğrenildiği ve öğreneceği diğer kısımlarının da evden uzakta, denetimli okul ortamında öğrenildiği örgün eğitim çeşididir (Staker ve Horn, 2012). Matematik dersinde öğrencilerin sınıf içindeki sürede daha fazla örnek ve soru çözmeye olanak veren harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarından biri olan bu model, aynı zamanda öğrencilerin istedikleri zaman ders içeriklerine ulaşabilmesi ve teknolojik araçları kullanabilmesine de imkân verdiği için bu derse yönelik düşüncelerini olumlu etkileyen bir model olabileceği düşünülmektedir.

TSM, henüz 2000 yılından bu yana alan yazında yer aldığı için yeni bir model olduğu söylenebilir. Bu sebeple, öğretmenlerin bu yeni model hakkında bilgisi olmadığı düşünülebilir. Sınıf içindeki süreyi verimli hâle getirmesi, öğrencilere kendi öğrenme sorumluluğu vermesi, matematik dersi için kılavuz olan öğretmenler tarafından sınıftaki dersin kalitesini arttırması ve öğrencilerin hepsine tek tek ulaşabilmesi açısından önemli bir model olabilir. Bu sebeple matematik öğretmenlerinin bu model hakkında bilgilendirilmesi önem arz etmektedir. Çevrim içi eğitim ve yüz yüze eğitim kavramlarının birleştirilmesinde önemli bir model olan TSM ile ilgili yerli ve yabancı literatürde yapılan çalış-

malar incelendiğinde farklı disiplinlerde öğretmenlerin görüşlerine yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür.

Kocabatmaz (2016), yürüttüğü çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Görüşme yapılan öğretmen adaylarından elde edilen veriler sonucunda, öğretmenlerin modeli oldukça olumlu buldukları görülmüştür. Görüşme sonucunda bu modelin; videoların tekrar izlenebilmesine ve bireysel farklılıkların dikkate alınmasına imkân veren bir model olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca farklı materyallere ulaşım imkânı olan, uygulama etkinlikleri ile öğrenmenin pekişmesini sağlayan, öğretim elemanı ile öğrencinin ilişkisini güçlendiren bir model olduğunu belirtilmiştir. Buna karşılık videoların izlenmesinin çok zaman alabileceği ve internet ile ilgili olası problemler yaşanabileceği gibi bazı olumsuz yönleri de belirtilmiştir.

Göğebakan, Kıyıcı ve Altıntaş'ın (2016) yaptığı bu çalışmada, kimya öğretiminde öğretmen adaylarının öğrenme düzeyleri ve görüşleri incelenmiştir. Ters yüz edilmiş sınıf modeli için öğretmen adayları bu uygulamalara yönelik önemli oranda olumlu görüş belirterek modeli etkili bulmuşlardır.

Hajhashemi, Caltabiano ve Anderson (2016), yaptıkları çalışmada kırsal ve uzak yerlerdeki eğitim veren bir üniversitenin bu modeli nasıl entegre ettiğini öğrenmeyi amaçlamışlardır. Dersi veren öğretim görevlilerinin bakış açıları incelendiğinde bu modelin çok ilgi gördüğü söylenmiştir. Ancak zorluklar da yarattığı belirtilmiştir.

Çukurbaşı ve Kıyıcı (2017) fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Uygulanan açık uçlu anket sonucunda, öğretmen adaylarının bakış açısı ile eğitsel yararlarını bildirmişlerdir. Ayrıca bu modele karşı çoğunlukla ön yargılar barındırdıkları, ancak çalışma sonrasında ön yargıların kalktığı görülmüştür.

Gough, Dejong, Grundmeyer ve Baron (2017), K-12 öğretmenlerinin bu modele bakış açılarını ve sınıf seviyeleri ile öğretilen konuların öğretmenlere göre farklılıklarını incelemişlerdir. Bulgulara göre öğretmenler bu modelin yeni öğretim teknikleri kullanımı için zaman yarattığını ve öğretmen öğrenci etkileşimini arttırdığını ifade etmişlerdir. Ulaştığı hedefler ile ilgili olarak da dijital öğrenme topluluğunun bir parçası olma, sınıfta öğrenci etkinlikleri ve eğitimdeki değişimlerle ilgili hedefleri karşıladıklarını belirtmişlerdir.

Mutlu ve Aydın (2018), fen bilimleri öğretmenlerine ters yüz sınıf modeli eğitimi vererek sonrasında bu öğretmenlere uygulamaya yönelik düşünceleri, sınıf içi ve sınıf dışı hazırlıkları gibi konularda sorular yöneltmiş ve öğretmenle-

rin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma grubunda bulunan öğretmenler, ders için hazırlık aşamasının uzun zaman alacağı, dersin hazır materyaller kullanılarak ilgi çekici hâle getirilebileceği ve değerlendirme aşamalarının da teknoloji tabanlı uygulamalar ile yapılabileceği gibi görüşleri ifade etmişlerdir. Ayrıca bu modelin daha küçük sınıflarda uygulanmasının daha uygun olacağı görüşü ortaya çıkmıştır.

Yıldırım, Yıldırım ve Çelik (2018), öğretmen adaylarının uygulayıcı olarak bu modele yönelik görüşlerini öğrenmeyi amaçlamıştır. Yapılan odak grup görüşmesi sonucunda, ters yüz sınıf modelinin geleneksel öğrenme modeline göre daha fazla zaman ve çaba gerektirdiği görülmüştür. Bu uygulamaların bireysel farklılıkları azaltarak öğrencilerin önceden gerçekleştirdiği aktiviteler sayesinde derse katılımını arttırdığı gibi olumlu etkiler belirtilmiştir.

Oakes, Davies, Joubert ve Lyakhova (2018), ters yüz sınıf modelini uygulayan öğretmenlerin deneyimlerini araştırmıştır. Öğretmenler videoların hazırlanmasının çok uzun zaman aldığı, öğrencilerin videolardaki ödevleri yapmadıklarını ve konu anlatımlarını not almadıklarını söylemişlerdir. Derslerin geleneksel sınıf ortamında işlenirken bu model ile oluşan değişimin farklı hissettirdiği gibi bulgular ortaya çıkmıştır.

Hulten ve Larsson (2018), yaptıkları çalışmada, ortaokul ve lise seviyelerinde çalışan ve bu modeli kullanan öğretmenlerle görüşmeler yaparak ters yüz sınıf modelinin anlaşılmasına katkıda bulunmayı amaçlamışlardır. Öğretmenlere bu modelin ayırt edici özellikleri sorulduğunda okul ile evin yer değiştirmesi yani kelime olarak “çevirme (flip)” kısmından başka tam açıklamalarda bulunamamışlardır.

Arslan ve Kuzu (2019), EBA ve VSınıf yazılımını daha önce kullanmış öğretmenlerin görüşlerini incelemişlerdir. Öğretmenler, teknik sorunların yaşadığını, teknoloji kullanımında öğretmen veya öğrencilerin yetersiz kaldıklarını belirtse de öğrenciler için başarı ve ilgiyi artırıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuçta bu modüllerin, ters yüz sınıf modelinde uygulanabilir ve kullanışlı olduğunu söylemişlerdir.

Erbil ve Kocabaş (2019), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve iş birliği öğrenme hakkında görüşlerini incelemiştir. Bu çalışmada tersine çevrilmiş sınıf için öğretmenlerin çoğunun bu model hakkında bilgisi olmadığı gözlemlenmiş ancak anlatıldığında öğrencilerin öğrenmeleri açısından faydalı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda farklı disiplinlerden öğretmenlerin bakış açılarına yönelik çalışmalar olsa da bunların çok kısıtlı olduğu görülmüştür. Ayrıca matematik öğretmenleri özelinde yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu sebeple, bu araştırmanın amacı; ilköğretim matematik öğretmenlerinin ters yüz sınıf modeline yönelik düşüncelerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu bağlamda seçilen katılımcıların öncelikle model ile ilgili bilgilendirilerek sonrasında model ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçlar kapsamında aşağıdaki problemlere yanıt aranacaktır:

1. İlköğretim matematik öğretmenlerinin bu modele yönelik bakış açıları nelerdir?
2. İlköğretim matematik öğretmenlerine göre bu modelin öğretmen ve öğrenciler için avantaj ve dezavantajları neler olabilir?
3. İlköğretim matematik öğretmenlerine göre bu model uygulanabilir midir?
4. İlköğretim matematik öğretmenlerinin modelin uygulamasına yönelik düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi konularında bilgi verilmiştir.

Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışma, nitel bir araştırmadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması veya örnek olay yöntemi, araştırmacının sınırladığı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanır (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, İstanbul ilindeki bir devlet üniversitesinde matematik eğitimi bölümünde lisansüstü eğitim gören ve farklı kurumlarda çalışan 5 ilköğretim matematik öğretmeninden oluşmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Çalıştıkları Kurumlara Göre Sınıflandırılması

Katılımcılar	Çalıştığı Kurum Türü
1. K-1	Devlet Okulu
2. K-2	Özel Okul
3. K-3	Özel Etüt Merkezi
4. K-4	Özel Dershane
5. K-5	Özel Bire Bir Ders

Tablo 1’de katılımcıların çalıştıkları kurumlara göre sınıflandırılması görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler soruların sorulma sırasına göre K-1, K-2, K-3, K-4, K-5 olarak tanımlanmıştır. Araştırma grubu katılımcılarının tümü kadınlardan oluşmaktadır. 0-3 yıllık deneyime sahip olan katılımcılar, 22-25 yaş aralığındadır. Lisansüstü eğitim gören genç öğretmenler, yeni yöntemler öğrenmeye ve uygulamaya istekli olacağından amaçlı örneklem seçimi kullanılmıştır. Ayrıca tüm öğretmenlerin farklı kurum türlerinde görevli olması bu çalışma için olumlu bir unsurdur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak odak grup görüşme metodu kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi; görüşülen kişilerin özellikleri ön planda tutularak katılımcıların ifadelerine ve bu ifadelerin toplumsal bağlamına dikkat ederek önceden belirlenmiş direktifler kapsamında gerçekleştirilen nitel veri toplama aracıdır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Katılımcıların bu modele bakış açılarına, ilgilerine, düşünce ve eğilimlerine dair bilgiler edinmek amacıyla, literatür taraması yapılarak görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme soruları yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular şeklinde genelden özele doğru sıralanarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları ilgili uzmanlara sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılarak son hâlini almıştır.

İnternet ortamında yapılan görüşme, katılımcılardan izin alınarak video kayıt altına alınmıştır. Görüşmeden önce ters yüz sınıf modeli ile ilgili bir sunum yapılarak öğretmenler bilgilendirilmiştir. Görüşme öncesi katılımcıların heyecanını azaltmak ve onların rahat etmesini sağlamak için sohbet şeklinde bilgilendirmeler yapılmıştır. Görüşme sürecinde herhangi bir sıkıntı yaşanmamıştır. Görüşme 75 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına katılımcıların konuşma dili değiştirilmeden aktarılmış ve katılımcıların düşüncelerini inceleyebilmek amacıyla nitel veri analizinde kullanılan betimsel analiz ile çözümlenerek dört başlık hâlinde incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak öğretmenlere yöneltilen sorular; bakış açıları, avantaj ve dezavantajlar, uygulanabilirlik ve modelin uygulanması başlıkları altında toplanmıştır. Her bir soru için verilen cevaplar, araştırmacı tarafından yorumlanmış ve öğretmen ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bulgularında, öğretmenlere yöneltilen sorular temalar altında toplanmıştır ve her bir soru için öğretmenlerin verdikleri cevaplar yorumlanarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Bakış Açıklarına Yönelik Sorulan Sorular

Bakış Açıları	Yöneltilen Sorular
1. Öğretmenin bireysel bakış açıları	<ul style="list-style-type: none"> Ters yüz sınıf modelini bu bilgilendirmeden önce duymuş muydunuz? Sunumumuzdan sonra bu modeli nasıl buldunuz?
2. Öğretmenin öğrencilere yönelik bakış açıları	<ul style="list-style-type: none"> Size göre bu model öğrencilerde ev ödevi gibi bir algı yaratabilir mi? Bu modelin, öğrencilerin matematik öğrenme motivasyonlarını attıracağını düşünüyor musunuz?
3. Öğretmenin velilere yönelik bakış açıları	<ul style="list-style-type: none"> Bir öğretmen olarak öğrenci velilerinin bu modele bakış açılarının nasıl olacağını düşünüyorsunuz?

Tablo 2’de bakış açısı başlığına yönelik araştırma grubuna sorulan sorular gösterilmiştir. Bakış açıları teması altında öğretmenlerin bireysel görüşlerini incelediğimizde, 4 öğretmen bu modeli lisans ve lisansüstü çalışmalarında daha önce hiç duymadığını belirtmişlerdir. Sadece bir öğretmenin bu modele rastladığı görülmüştür. “*Şöyle oldu yani tezim teknoloji üzerine benim de araştırdığım makalelerden rastgele denk gelmişliğim var...*” (K-4) şeklinde bu modeli nasıl duyduğunu ifade etmiştir.

Modeli duymayan öğretmenlere, modeli öğrendikten sonra düşünceleri sorulduğunda ise derslerde daha fazla soru çözümüne imkân verebileceğini, zaman yönetimi açısından kullanışlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenler, *“Konuların yetiştirilmesi ve daha iyi anlatılması için uygulanabilir gibi duruyor.”* (K-1) *“Özel bir kurumda daha fazla vakit olduğunda daha fazla soru çözümü yapılabilir bu benim okulumda çok iyi olur daha fazla soru çözümü isteniyor zaten...”* (K-2) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen, öğrencilerin teknolojik imkânları olmayabileceği sebebi ile videoları izleyememesi konusunda *“Modelin olumlu oluşuna katılıyorum ama ben kendi önceden çalıştığım ve daha birçok yerde öğrencilerin teknoloji imkânları yok. Uygulanabilirse güzel bir model ama yani her evde bilgisayar olmayabilir...”* (K-5) şeklinde olumsuz bir görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik bakış açılarını incelediğimizde, 5 öğretmenin hepsi bu modelin öğrencilerde ev ödevi algısı oluşturacağını düşünmektedir. Bu ev ödevi algısının olumlu olup olmadığı sorulduğunda ise 2 öğretmen, öğrencilerden istenen her şeyin ödev olarak algılandığını ve bu sebeple olumsuz bir algı olacağını belirtmiştir. Öğretmenler ifadelerini *“Matematikte yeterince soru çözemediğimiz için hep ödevle kapatmaya çalışıyoruz, o yüzden bu uygulama da ev ödevi gibi gelip onlara bence kesinlikle olumsuz bakarlar buna...”* (K-1) *“Bizim öğrenciden istediğimiz her şey ödev gibi geliyor onlara yani bence bu olumsuz olacaktır onlar için.”* (K-2) şeklinde aktarmışlardır. 3 öğretmen ise farklı durumlarda farklı algılar yaratacağını düşünmüştür. Örneğin, *“Eğer eve verilen diğer soru çözümü filan gibi ödevlerin azalacağını düşünürlerse olumlu algı yaratır bence.”* (K-3) *“Bu sürekli her derste uygulanacaksa eğer olumlu olabilir çok olumlu olacağını söyleyebilirim. Ama diyelim ki ben bunu arada git gel yaparak uygulayacaksam bu olumsuz olur.”* (K-4) gibi ifadeleri belirtmişlerdir.

Öğretmenler, konu anlatım videolarının içerikleri iyi tasarlandığında ve öğrencilerin teknolojiyi kullanarak konuları öğrenmelerinin matematik öğrenme motivasyonunu arttıracaklarını savunmuşlardır. Bununla ilgili *“Videoların içeriği, farklı bir tarz olması öğrencilerin ilgisini çeker. Bir de bu videolara öğrencilerin erişebileceğini düşünüyorum, o şekilde tekrar izleme şansı olduğu için başarısını arttıracak. Başarı artması motivasyonu da artırır...”* (K-3) *“Tabii ki artırır, videoların içeriği iyiyse. Etkinlikler bolsa etkinlik öğrencinin motivasyonunu arttırdığı için bu model, her türlü motivasyonu artırır.”* (K-5) görüşleri örnek olarak verilebilir. Bir öğretmen, diğerlerinden farklı olarak öğrencilerin yükünün artacağını ve bu durum videoları izleyememe gibi sonuçlar verirse

öğrencide kaygı oluşturabileceğini düşünmüştür. Bu durumu *“Bazı özel durumlar olabiliyor yani okuldaki yükleri dolayısıyla, sonuçta bir tek matematik dersi yok, öğrenci evde videoyu izleyemediğinde bu öğrencide kaygı oluşturabilir.”* (K-4) şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin velilerin bakış açılarına yönelik görüşleri incelendiğinde ise 3 öğretmen velilerin olumsuz dönüşler yapacağını belirtmiş, konuların evde videolar ile öğrenilmesi velilere de sorumluluk yüklediğinden öğretmenlerin okuldaki derslerde ne yapıldığını sorgulayacağını ve olumsuz tepkiler vereceğini düşünmüştür. Öğretmenler, *“Veliler ne kadar bilinçli olursa olsun sorumluluk almak istemiyor. O yüzden yine sorumluluğu üstünden atmak ister sanki işini bize yaptırıyor bu öğretmenler der gibi düşünüyorum.”* (K-1) *“...Çocuk evde çalışıyor konulara, okulda ne yapıyorsunuz gibi çok olumsuz dönüşler geleceğini düşünüyorum.”* (K-2) şeklinde örnekler vermişlerdir. Bir öğretmen ise velilerin görüşlerinin öğretmene bağlı olduğunu ve iyi bir şekilde iletişim kurulduğunda veliyi inandırarak olumlu görüşler alabileceğini düşünmektedir. Bu durumu *“Öğretmen velinin görüşlerini değiştirebilir bence. Veliyi inandırmak öğretmenin elinde, iyi iletişim kurulursa olumlu olur diyorum ben...”* (K-5) olarak ifade etmiştir. Bir öğretmen de özel kurumlarda velilerin farklı modellerle işlenen çeşitli dersler olmasını isteyeceğini düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmen bu durumu *“Özelde para verdikleri için farklı eğitim uygulamalarını görmeyi tercih ediyorlar, farklı bir kültür almasını istiyorlar öğrencilerin gibi geliyor bana. O yüzden veli isteyebilir yani gibi geliyor.”* (K-4) şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Modelin Avantaj ve Dezavantajlarına Yönelik Düşünceleri İle İlgili Sorulan Sorular

Avantaj ve Dezavantajlar	Yöneltilen Sorular
1. Öğretmenler göre bireysel avantajlar ve dezavantajlar	<ul style="list-style-type: none"> Bu modeli kullanan bir öğretmen için avantaj olabilecek durumlar neler olabilir? Bu modeli kullanan bir öğretmen için dezavantaj olabilecek durumlar neler olabilir?
2. Öğretmenlere göre öğrenciler için avantajlar ve dezavantajlar	<ul style="list-style-type: none"> Bu modelin öğrencilere sağladığı avantajlar neler olabilir? Bu modelin öğrencilere sağladığı dezavantajlar neler olabilir?

Tablo 3, avantaj ve dezavantajları ortaya çıkarmak amacıyla sorulan soruları göstermektedir. Öğretmenler için bireysel avantajları incelediğimizde avan-

taj olarak mesleki açıdan tatmin edici olacağı, derste daha fazla iş yapılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca dersin planlamasını kolaylaştıracağını, videoların tekrar tekrar izlenebilmesi ile öğretmenin dersi çok fazla tekrar etmek zorunda kalmaması gibi farklı avantajlarından bahsetmişlerdir. Bununla ilgili “*Ya bizim okulda çok fazla istek olduğu için konu anlatımı okuldan çıktığı anda daha fazla vakit kalacak ve ben bu isteklerin hepsini dersimde yapabilirim bence o yüzden avantaj olur benim için özel bir okulda...*” (K-2) “*Dersin planlaması kolaylaşır, konular yetişir. Öğrenme sorumluluğu da öğrenciye verebilmiş olmak avantajlardan biri olur bence.*” (K-3) “*En büyük avantajı ben bir kere anlatacağım ama öğrenci 100 kere anlatıyormuşum gibi izlemiş olacak. Sınıfta tekrar tekrar anlatmak durumundayız kıramıyoruz. Bu tarz şeylerin önüne geçebilir bu da büyük bir avantaj olur.*” (K-4) şeklinde düşüncelerini aktarmışlardır.

Dezavantaj olabilecek durumlarda ise 4 öğretmen çok fazla iş yükü oluşturarak videoların hazırlanmasının ve uygulamanın fazla zaman alacağını, ayrıca bu sıkı çalışmanın öğretmenler için maddi bir karşılığının olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin evde konuyu anlamadığında modelin amacının kalmadığını düşünmüşlerdir. Sınıf içinde tekrar konu anlatılırsa modelin işe yararlığının olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmen ifadeleri “*Öğretmenlerin yaptığı uğraş ona ek bir gelir sağlamıyor dolayısıyla öğretmene oluşturacak iş yükü, çok zaman kaybı olacak...*” (K-1) “*Videodan anlamayan öğrenciler için tekrar sıfırdan anlatacağım için hiçbir işime yaramayacak...*” (K-2) “*Ben de iş yükünün artışı ve aynı oranda karşılığının maddiyat açısından öğretmene bir artışı olmadığı sürece dezavantaj gibi geliyor.*” (K-3) şeklindedir. Bir öğretmen videoların hazırlanmasının tek başına bir öğretmen tarafından yapılmasının çok zor olduğunu bu yüzden dezavantaj oluşturacağını düşünmüştür.

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik avantaj ve dezavantajlar ile ilgili düşünceleri sorgulandığında zaman artacağından matematikte daha fazla soru çözmeye imkânı olmasının başarılarını arttıracığı, sınıf içi bol soru ve etkinlik kullanımı ile öğrencilerin yararına olması, öğrencilerin videoları izlemek için zaman ve mekân esnekliği olması, sınıf ortamının dikkat dağıtıcı unsurlarından uzak olmaları, videoların tekrar tekrar izlenebilmesi gibi avantajları ortaya çıkmıştır. Öğretmen ifadeleri “*Mesela öğrenci videoyu ne zaman izleyeceğini kendisi seçecek. Bunu çok büyük bir avantaj olarak görüyorum. Sınıf ortamı olmadığı için dikkat dağıtıcı unsur olmayacak bunlar avantaj gibi geliyor bana...*” (K-3) “*Öğrencinin elinde tüm konuların videoları olursa öğrenme açısından boş geçme gibi bir imkânı olmayacak yani yarısı dinleniyor yarısı kaynıyor normalde. Ama evde istediği gibi ara vererek izler o açıdan çok iyi yani...*” (K-

4) “...Sınav öğrencisiyse mesela bol bol soru çözmeye vakti olur. Anlamadığı yeri sormaya çekinen bir öğrenci tekrar tekrar izleyebilir.” (K-5) şeklindedir.

Dezavantaj olabilecek durumlarda ise öğrencilerin okul dışındaki etkinlikleri sebebiyle videoları izleyememesi, ödevlerin dışında bu uygulama ile çok iş yükü ve bıkkınlık getirmesi, öğrencilere büyük bir sorumluluk verilmesi, evdeki izlenen videolar ile akran eğitimi gerçekleşmemesi gibi durumlar belirtilmiştir. Öğretmenler bu durum için şunları ifade etmişlerdir: “...İmam hatip bölümü için konuşuyorum ben orada çalışıyorum ve öğrenciler çok fazla dersi ödevi var. Ek olarak bunlar olursa sürekli dersle uğraşacaklar yani. Çok fazla ders yükü geleceğini ve bıkkınlık oluşturacağını düşünüyorum.” (K-1) “...Benim öğrencilerimin çok fazla sosyal aktivitesi var, bazen diyorlar ki benim ders çalışmaya bile vaktim kalmıyor. Bir de eve gidince konuyu izle dersek hiç yapmak istemezler. Dinlemeyebilirler. Dinleseler anlamayabilirler. E sonra sınıfta ben anlamadım tekrar eder misiniz dediklerinde biz bunu reddedemeyiz. Konuyu bir kez daha anlatacaksam diğer öğrenciler de sıkılır...” (K-2) “Bence de fazla sorumluluk, iş yükü gelebilir onlara. Video canlı olmadığından o an soruları soramamaları da öğrenciye hitap etmeyebilir. Akran eğitimi yok, yanındaki arkadaşı ile konuşup hoca ne dedi gibi sormak yok. Bunlar büyük dezavantaj olarak görüyorum...” (K-3)

Tablo 4. Modelin Uygulanabilirliğine Yönelik Sorulan Sorular

Uygulanabilirlik	Yöneltilen Sorular
1. Öğretmenlere göre modelin uygulanabilirliği	<ul style="list-style-type: none"> • Sizce bu model, ortaokul sınıf seviyelerine (5-6-7-8. Sınıf) uygulanabilir bir model mi? • Hangi sınıf seviyelerinde uygulanabilir? • Bu modelin uygulanabileceğini düşündüğünüz sınıf seviyelerinde hangi konuların kazanımları için kullanılabilir?

Tablo 4’e bakıldığında modelin uygulanabilirliği üzerine sorulan sorular gözlemlenmektedir. Genel olarak öğretmenler, farklı farklı sınıf seviyelerinde uygulanabileceğine dair düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dört tanesi bu modelin 5 ve 6. Sınıf gibi daha küçük sınıf seviyelerinde uygulanamayacağını, küçük yaşta öğrencilere bu sorumluluğu yüklemenin zor olduğunu, çabuk sıkılacaklarını düşünmüşlerdir. Örneğin, “5. sınıflar olmaz. Daha küçük yaşta oldukları için bire bir yönlendirmeye ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum. Daha sorumsuzlar...” (K-1) “...5 ve 6. sınıfta uygulanması zor. Çok çabuk sıkılıyor-

lar...” (K-2) gibi düşünceler ifade edilmiştir. 7 ve 8. sınıf gibi daha büyük sınıf seviyesinde ve bilinçli öğrenciler için daha uygun olabileceğini belirtmişlerdir. Ancak bu öğretmenlerden bir tanesi, 8. sınıf öğrencilerinin sınava hazırlandığı için bu uygulamayı istemeyeceklerini düşünmektedir. Bu durumu “8. sınıfları tercih etmem. Onlar sınava hazırlandığı için stresliler bir de bunu yapmak istemeyeceklerdir.” (K-4) şeklinde açıklamıştır. Bir öğretmen ise velilerin yardımı ile ve video içeriklerinin uygunluğu ile küçük sınıf seviyelerinde de uygulanabilir olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenler uygulanabileceğini düşündükleri sınıf seviyelerinde, matematiğin sarmal bir ders olmasından dolayı ilk defa görmedikleri konular üzerinde uygulanabilir olacağını düşünmüşlerdir. Öğretmen ifadeleri ... *İlk defa gördükleri konularda ben çok işe yarayacağını düşünmüyorum. Mesela 6. sınıflarda cebiri biz yeni öğretiyoruz onlara. Mesela 6 sınıfta cebirsel ifadeler var sonra 7. Sınıf cebirsel ifadelerden denklemlere geçiyoruz. TSM ile olabilir çünkü öğrenci daha önceden aşına...* (K-1) ...*Çokgenler olabilir belki 7. Sınıfta olabilir. Yine çizimleri düşündüm ben video olduğu için daha düzgün şekiller görsel geometrik konularda da yararlı olacağını düşünüyorum...* (K-2) *‘Benim de ilk aklıma Veri analizini geldi, çünkü veri analizi de sarmal şekilde geliyor matematikte. 6-7-8 ortak devam ediyor. Bir diğeri deyine sarmal yapıdan kaynaklı kesirler konusu aklıma geldi. Unutulabilen de bir konu işte öğrenciler arasında. 4-5-6-7 bunların her birinde kesirler, rasyonel sayılar konusu var. Ekstra geometri konularında da çok uygun olacağını düşünüyorum özellikle katı cisimlerin mesela dikkat çekmesi kolay olur diye düşünüyorum.’* (K-3) şeklindedir. Bir öğretmen de 8. Sınıf kareköklü ve üslü sayıların çok sembolik konular olması dolayısıyla uygulanabilir olduğunu düşünmüştür. Öğretmen bu ifadeyi *‘...Geometri konularına ek olarak hani diğerlerine de ek olarak karekök ve üslü ifadelerde düşünürüm. Çünkü onlar çok sembolik konular olduğu için hızlı geliyor, kaçırabiliyorlar. Belki videoda bunlar daha kalıcılaştırılabilir.’* (K-4) olarak belirtmiştir. Bunlardan farklı olarak bir öğretmenimiz, geometri konularındaki katı cisimlerin somut materyallerini öğrencilerin yüz yüze eğitimde görerek anlayabilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu durumu *‘Arkadaşlardan biraz farklı şimdi ben katı cisimleri öğretirken önce öğrenciler o cisimleri eliyle tutsun isterim. Daha sonra videoyla desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum... Yani bu benim dediğim konu gibi konular dışında arkadaşların söylediği ve diğer bütün konulara uygun.’* (K-5) şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 5. Modelin Uygulama Basamağına Yönelik Sorulan Sorular

Modelin Uygulanması	Yöneltilen Sorular
1. Modelin uygulanması basamağı	<ul style="list-style-type: none"> • Bu modeli kendi sınıfınızda kullanır mıydınız? • Bu modeli kendi dersinizde uygulayacak olsaydınız, video dersleri kendiniz mi oluştururdunuz yoksa Youtube, Khan Academy vb. var olan ders videolarını mı kullanırdınız? • Video dersleri öğrencilerin tamamının daha önce izleyip çalışıp gelmelerini garanti etmek için ne yapılabilir? • Video dersleri izleyen öğrencilerin videoda anlatılan konunun ne kadarını öğrendiğini görmek için nasıl bir ölçme yöntemi uygulanabilir?

Uygulama basamağına yönelik sorulan sorular Tablo 5’te gösterilmektedir. Modelin uygulama basamağına yönelik sorulan sorularda, öğretmenlere modeli kendi sınıflarında kullanıp kullanmayacakları sorulduğunda genellikle koşullu cevaplar vermişlerdir. Çünkü bu modelin her sınıfta kullanılmayacağını belirterek başarı seviyesi yüksek, gerçekten takip edebilecek öğrenciler ile uygulamak istediklerini söylemişlerdir. Öğretmen ifadeleri *“Kullanırdım ama her sınıfta asla kullanmazdım. Sınıftaki her öğrencinin nasıl davranacağını biliyor öğretmen dolayısıyla ben bunu başarı seviyesi yüksek ve gerçekten videoları izleyecek öğrencilere uyguldum...”* (K-1) *“Hem evet hem hayır. Gerçekten videoyu izleyip takip edecek, üzerine soru çözeceğim sınıfla yaparım. Bol bol pekiştirmiş olacağım bu sayede o sınıflarda yapardım. Ama videoyu izlese de bir işe yaramayacak yani düşük sınıflarda uygulamazdım.”*(K-2) şeklindedir. Bu ifadelerden farklı olarak bir öğretmen, başarı seviyesi düşük sınıflarda risk almayı tercih ettiğini belirtmiştir. Öğretmen *“... Öğrencilerimin kötü olduğu bir sınıfta kullanırdım. Nasıl olsa başarılı değiller hani risk alınabilir bir sınıf...”* (K-4) şeklinde belirtmiştir. Bir öğretmenimiz destek eğitim bağlamında konunun öğrenilip bol soru çözümünün uygun olacağını ve kullanacağını belirtmiştir. Bir öğretmenimiz de kesinlikle bunu kullanmayı tercih edeceğini söylemiştir. Bu durumu *“Ben kesinlikle kullanmak isterdim avantajlarına inanyorum çünkü zaman kazandırması sınıfta daha fazla etkinlik yapmaya fırsatım olacağı için kesinlikle kullanmak isterdim...”* (K-5) şeklinde anlatmıştır.

Videoların hazırlanması konusunda, 3 öğretmen videoları kendilerinin çekip hazırlamalarını tercih etmeyeceklerini belirtmiştir. Öğrencilerin hâlihazırda severek izlediği içeriklerin gönderilmesi amatör olarak yapılan çalışmalardan daha iyi olacağı belirtilmiş ve hazır videolar kullanılması tercih edileceği söylenmiştir. Bu duruma *“... Youtube’da bununla ilgili o kadar güzel videolar var*

ki yani kendim çekmekle uğraşmazdım. Öğrencilerin çok da sevdiği videolar yani hep izliyorlar... Ben olsam beğendiğim videoları öğrencilere atardım, tercihim çekilmiş videolar olurdu.” (K-1) ‘... Sebep şu mesela öğrenciler Tonguç’tan dinliyor. O videoları izlediğimde videolar çok ilgi çekici ben çok ciddi ders anlatıyorum (gülüşmeler). Onları atmayı tercih ederim sonrasında ben ciddi bir şekilde konuyu pekiştireceğim zaten derste. Konunun eğlenceli gelmesi ve öğrenilebilmesi için hazır videoları tercih ederim. Ekstra iş yükü olacağından da kendim çekmek istemem...” (K-2) şeklinde ifadeleri örnek olarak verilebilir. 2 öğretmen de özel olarak kendilerinin anlatması gerektiği konularda kendileri videoları hazırlayabileceğini ve diğer konular için de hazır videolar kullanmak istediklerini söylemişlerdir. Öğretmen görüşleri “ Şu herkesin bayıldığı videoların hiçbirini beğenmiyorum ben güncel videolar olmadığı için. Ben olsam kendim çekerdim fakat bunun için biraz eğitim almam gerekirdi. Ancak hazır kullandığım videolar da olabilir...” (K-4) “Ben de karma gitme taraftarıyım. Düzgün bir içerik bulduğumda onu tercih edebilirim ama eğer yoksa kendim çekerdim. Kendim çekme taraftarım zaten ama vakit vs. bulamadığımız zaman mevcut videolardan destek almak mantıklı...” (K-5) şeklindedir.

Öğrencilerin video derslerini izlemesini garanti etmek için öğretmenler genellikle okullarda kullanılan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi bir sistem üzerinden takip edilme sağlanabileceğini ve bir zorunluluk veya kural konulması gerektiğini düşünmüşlerdir. Öğretmen ifadeleri “... Çalıştığım özel okulun sisteminde öğrencilere video gönderip ödevlendirme yapabiliyoruz. Öğrencilere oradan gönderip takip edilebilir. Her öğrenci gözüküyor. Bunu her görev gibi mecbur tutacağız. Velileri bilgilendirmeliyiz... Yararlı olmasa da videoların izlenmesi notu etkileyeceği söylenebilir öyle muhtemelen yaparlar ama çok doğru değil bence”(K-2) “Bir zorunluluk, ya bir kural olmak zorunda. Yoklama tarzı bir sistem olabilir...” (K-3) şeklindedir. Bir öğretmen, öğrencilere ne kadar zaman tasarrufu kazandırdığını ispat ederek ilgi çekmeyi ve velileri bilgilendirerek bu şekilde izlemelerini sağlamayı düşünmüştür. Bu durumu “Biz matematikçiyiz öncelikle. Bunu uygulama kararı aldığımızda çıkarım tahtaya bir zaman ispatı yaparım yani bunu değil bunu yaptığımızda şöyle bir zaman tasarrufumuz oluyor gibi bir şeyde bulunurum...” (K-4) olarak belirtmiştir.

Video derslerde öğrencilerin öğrenmelerini ölçebilmek için öğretmenler birbirine benzer görüşler bildirmişlerdir. Bazı görüşler yüz yüze derslerde sorular sorulması yönünde iken bazı görüşler video içeriğine sorular yerleştirerek bunların cevaplandırılmasını içermektedir. Öğretmen görüşlerine “...Dersin başında konuşulabilir...Kendimiz derse geçtiğimizde soru çözerken kimlerin ne kadar öğrendiğini anlayabiliriz...” (K-2) “Videoya mesela başlıklar koyup bu

başlıklar için bir soru yazıp çözmelerini isteyebilirim. Maksimum 5 tane falan soru olur. Ama bunlar biraz daha oyun şeklinde olur sıkıcı değil de...” (K-4) şeklinde örnekler verilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, ilköğretim matematik öğretmenlerinin TSM'ye yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin modele yönelik görüşleri dört farklı başlık altında sorular sorularak incelenmiştir.

Öğretmenlerin bakış açıları incelendiğinde öncelikle hem eğitim hayatında hem de çalışma hayatında bu model hakkında bilgileri olmadığı gözlemlenmiştir. TSM'nin yeni bir model olması sebebiyle bu bulgunun beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenler, modeli öğrendikten sonra bu modelin derslerde daha fazla soru çözümünü imkân veren, zaman yönetimi açısından kullanışlı ve olumlu bir model olabileceğini düşünmüşlerdir. Yapılan çalışmalarda elde edilen bulguları destekleyen görüşlere rastlanmıştır. Erbil ve Kocabaş (2019), benzer olarak yaptıkları çalışmada, öğretmenlerinin çoğunun model hakkında bilgisi olmadığını gözlemlemişlerdir. Model anlatıldıktan sonra ise öğretmenlerin bu modeli öğrencilerin öğrenmeleri açısından faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen bakış açılarını inceleyen Cukurbaşı ve Kiyici'nin (2018) yaptığı çalışmada ise bu modelin eğitsel olarak yararları ortaya konmuştur.

Öğretmenler, öğrencilerden evde yapılması beklenen tüm görevlerin ev ödevi algısı oluşturacağını düşünmüşlerdir. Bu algının da öğrencilerde modele yönelik olumsuz düşünceler oluşturması ortaya çıkan sonuçlardan bir tanesidir. Çünkü öğrencilerinin hâlihazırda çok fazla ders yüklerinin olduğunu ve evde konu öğrenmenin daha fazla yük getireceğini düşünmüşlerdir. Bu durumun öğrencilerde kaygılar oluşturabileceği belirtilmiştir. Ancak bu durumun aksine, yapılan bir çalışmada öğrencilere bu model uygulandığında onların matematik dersine yönelik kaygılarının düştüğü gözlemlenmiştir (Özdemir, 2016).

Öğretmenler, öğrencilerin evde öğrenmesini sağlayacak olan konu anlatım videolarının içerikleri iyi tasarlandığında ve öğrenciler teknolojiyi kullanarak konuları öğrendiğinde matematik öğrenme motivasyonunu arttıracaklarını savunmuşlardır.

Öğretmenlere velilerin olası görüşleri sorulduğunda velilerin bu model kullanımına yönelik olumsuz dönüşler yapacağını belirtmişlerdir. Konuların evde videolar ile öğrenilmesinde velilerin de öğrencileri takip etme sorumluluğu

almasının yük oluşturacağı düşünülmüştür. Öğrenciler konuyu evde öğreniyorsa velilerin okul ortamındaki derslerde ne yapıldığını sorgulayacağını ve olumsuz tepkiler vereceğini düşünmüşlerdir. Ancak özel kurumlarda farklı yöntemler kullanılarak işlenen dersler olmasının veliler tarafından olumlu karşılanacağı da ortaya çıkan görüşlerden bir tanesidir.

Öğretmenlere bu modelin avantajları sorulduğunda daha fazla süre ile derste daha fazla iş yapılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca dersin planlamasını kolaylaştıracağını, videoların tekrar tekrar izlenebilmesi ile öğretmenin dersi çok fazla tekrar etmek zorunda kalmaması gibi farklı avantajlarından bahsetmişlerdir. Dezavantajlar ile ilgili sorulan sorularda elde edilen bulgularda ise öğretmenler videoların hazırlanmasının ve uygulamanın fazla zaman alacağını yani çok iş yükü oluşturacağını belirtmişlerdir. Ayrıca bu sıkı çalışmanın öğretmenler için maddi bir karşılığının olmadığını söylemişlerdir. Öğrencilerin evde konuyu anlamadığında içinde tekrar konu anlatılırsa modelin işe yarayacağını belirtmişlerdir. Yapılan bir çalışmada benzer olarak ders için hazırlık aşamasının çok uzun zaman alacağı gibi görüşler ifade edilmiştir (Mutlu ve Aydın, 2018). Yine başka bir çalışmada, bu modelin geleneksel öğrenme modeline göre daha fazla zaman ve çaba gerektirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım, Yıldırım ve Çelik, 2018).

Çalışmaya katılan öğretmenlere, öğrenciler için bu modelin avantajları sorulduğunda sınıf içerisindeki zaman artacağından matematikte daha fazla soru çözüme imkânının akademik olarak başarılarını arttıracığı, sınıf içi bol soru ve etkinlik kullanımından dolayı modelin öğrencilerin yararına olduğu, öğrencilerin videoları izlemek için zaman ve mekân esnekliğinin olması, sınıf ortamının dikkat dağıtıcı unsurlarından uzak olmaları ve videoların tekrar tekrar izlenebilmesi gibi avantajları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada elde edilen verilerde benzer olarak videoların tekrar izlenebilmesinin modelin olumlu yanlarından bir tanesi olduğu belirtilmiştir (Kocabatmaz, 2016).

Dezavantajlarda ortaya çıkan bulgularda ise öğrencilerin okul dışındaki etkinlikleri sebebiyle evde videoları izlemeye zamanlarının kalmaması, diğer ders ödevleri ile birlikte ayrıca konunun öğrenilmesinin fazla iş yükü ve bıkkınlık getirebilecek olması, öğrencilere kendileri öğrenmeleri gibi büyük bir sorumluluk verilmesi, evdeki izlenen videolar ile akran eğitimi gerçekleşmemesi gibi olumsuz durumlar belirtilmiştir.

Modelin uygulanabilirliğine yönelik elde edilen bulgularda, öğretmenler modelin 5 ve 6. Sınıf gibi daha küçük ortaokul sınıf seviyelerinde uygulanamayacağını, küçük yaşta öğrencilere bu sorumluluğu yüklemenin zor olduğunu,

çabuk sıkılacaklarını düşünmüşlerdir. 7 ve 8. sınıf gibi daha büyük sınıf seviyelerinde yaşça daha büyük ve bilinçli öğrenciler için daha uygun olabileceğini belirtmişlerdir. İlgili alan yazında matematik dersinde yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle 7. Sınıf öğrencileri tercih edildiği görülmüştür (Leo, 2017; Güç, 2017; Akdeniz, 2019; Bulut, 2019;). Bu bulgulardan farklı olarak Mutlu ve Aydın (2018) fen bilimleri öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, daha küçük sınıflarda uygulamanın daha uygun olduğunu görüşünü ortaya koymuştur.

Uygulanabilecek konulara yönelik sorular yöneltildiğinde ise öğretmenler matematik dersinin sarmal yapıda bir ders olduğunu ve bazı konuların birbiriyle bağlantılı ilerlediğini söylemişlerdir. Bu sebeple öğrencilerin ilk defa görmedikleri konular üzerinde uygulanabilir olacağını düşünmüşlerdir. Örneğin; kesirler, rasyonel sayılar, veri analizi, geometri konuları içerisindeki çokgenler, katı cisimler gibi konular örnek olarak verilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerinin örnek verdiği konuların alan yazında birçok çalışmada kullanıldığı görülmüştür (Bolatlı, 2018; Güç, 2017; Koç Deniz, 2019; Leo, 2017; Wiley, 2015).

Öğretmenlerin modeli kendi sınıflarında uygulamalara yönelik düşünceleri incelendiğinde bu modelin her sınıfta kullanılamayacağını sadece akademik başarı seviyesi yüksek, gerçekten dersi takip edebilecek öğrenciler ile uygulamak istediklerini söylemişlerdir. Bundan farklı olarak başarı seviyesi düşük sınıflarda, akademik başarıyı yükseltmek için risk alınabileceği görüşü de ifade edilmiştir. Evde konunun öğrenilebilmesi için öğrencilerin hâlihazırda severek takip ettiği video içeriklerinin onlara gönderilmesi amatör olarak yapılan video kayıt çalışmalarından daha iyi olacağı öğretmenler tarafından düşünülmüştür. Bu sebeple, çalışmaya katılan öğretmenler genellikle konunun öğrenilmesi için hazır videolar kullanmayı tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ders konu anlatım videolarını izlemesini garanti edebilmek için öğretmenler genellikle okullarda kullanılan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi bir sistem üzerinden takip edilme sağlanabileceğini ve bir zorunluluk veya kural konulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu dersleri değerlendirmek amacıyla, yüz yüze derslerde videoların içeriğine yönelik sorular sorulması gerektiği gibi birbirine görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı görüşlerde de video içeriğine sorular yerleştirerek bunların cevaplandırılmasının uygun olacağını belirtmiştir.

Sonuçta, bu çalışmada öğretmenlerin modeli öğrendikten sonra bu modelle yönelik kendi bakış açılarının olumlu olduğu görülmüştür. Modelin öğrencilerin motivasyonunu arttıracak yönünde olumlu görüşler elde edilmiştir. Ancak öğrenciler ve veliler için evdeki sorumlulukları arttıracak düşüncesiyle olumsuz geri dönüşler olabileceğinden de bahsedilmiştir. Öğretmenler ders işlerken bu

modelin büyük kolaylık sağlayarak avantaj oluşturacağını belirtmişlerdir. Buna karşılık kendilerine çok fazla iş yükü oluşturması ve maddi bir karşılığının olmaması gibi dezavantajlar ortaya konmuştur. Öğrenciler için zaman ve mekân esnekliğinin büyük avantaj olmasının yanı sıra çok zaman alması ve iş yükü oluşturması gibi etkenlerin dezavantaj olarak görülebileceği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler, bu modelin daha büyük yaşlardaki ortaokul gruplarına uygulanabileceğini öngörmüşlerdir. Matematik dersinde birbiriyle ilişkili ilerleyen konuların, uygulama için daha uygun olduğunu söylemişlerdir. Modelin uygulaması basamağında ise uygulanabilecek sınıflarda hazır video içerikleri kullanmanın daha kolay olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin ne kadar öğrendiğini görebilmek amacıyla farklı fikirler ortaya koymuşlardır.

Öneriler

Elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında bu modeli uygulayıcılar ve gelecekte bu alanda çalışma yapmayı planlayan araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bu modeli uygulayıcılar için öneriler şunlardır:

- Uygulama gerçekleştirilmeden önce kullanılacak dersin öğretimi için hazırlanan video vb. içeriklerinin çok iyi tasarlanması ve ilgi çekici olması gerekmektedir. Öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını arttırmak için kullanılacak içerik çok önemlidir.
- Öğretmen ve öğrenciler için dezavantajlar göz önünde bulundurularak uygulama planları yapmaya dikkat edilmelidir.
- Öğrencilerin neyi ne kadar öğrendiğini ölçmek için farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır.

Araştırmacılar için öneriler şunlardır:

- Öğrenci velileri modele yönelik olarak bilgilendirilebilir ve velilerin bu modele yönelik görüşleri incelenebilir.
- Farklı branşlardan öğretmenlerin TSM'ye yönelik görüşleri incelenebilir.
- Gelecek çalışmalar daha büyük bir çalışma grubu ile yapılabilir.
- Bu modelde ortaya çıkan sorunlarla ilgili çalışmalar yapılarak bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilebilir.
- Alan yazın incelendiğinde daha küçük sınıf seviyelerinde yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Daha küçük sınıf seviyeleri ile deneysel uygulamalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Arslan, H. ve Kuzu, A. (2019). EBA Ders modülünün ve VSınıf yazılımının ters yüz sınıf modelinde uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-36.
- Demirer, V. ve Aydın, B. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82.
- Bergmann, J. Ve Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Publisher: ISTE & ASCD
- Bolatlı, Z. (2018). *Mobil Uygulama ile Desteklenmiş Ters-Yüz Öğretim Ortamı Kullanan Öğrencilerin Akademik Başarılarının ve İşbirlikli Öğrenmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bulut, R. (2019). *Oran-Orantı Konusunun Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cukurbasi, B. ve Kiyici, M. (2017). Preservice Teachers' Views about Flipped Classroom Model. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 87-102.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. Ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbil, D. G. ve Kocabaş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve iş birlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 18(1), 31-51. doi: 10.17051/ilkonline.2019.527150
- Glesne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş*, Pelin Yalçinoğlu, Ali Ersoy (Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gough, E., Dejong, D., Grundmeyer, T. ve Baron, M. (2017). K-12 Teacher Perceptions Regarding the Flipped Classroom Model for Teaching and Learning. *Journal of Educational Technology Systems*, Vol. 45(3) 390-423. DOI: 10.1177/0047239516658444
- Göğebakan Yıldız, D., Kıyıcı, G. ve Altıntaş G. (2016). Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Öğretmen Adaylarının Erişileri ve Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 186-200. doi: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.281368>
- Güç, F. (2017). *Rasyonel Sayılar ve Rasyonel Sayılarda İşlemler Konusunda Ters-Yüz Sınıf Uygulamasının Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü amasya.
- Hajhashemi, K., Caltabiano, N. Ve Anderson, N. (2016). Integrating digital technologies in the classroom: Lecturers' views on the flipped classroom approach. *Australian and International Journal of Rural Education*, 26(3), 18-29.

- Hayırsever, F. ve Orhan, A. (2018). Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modelinin Kuramsal Analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
- Hultén, M. ve Larsson, B. (2018). The flipped classroom: Primary and secondary teachers' views on an educational movement in schools in Sweden today. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 433-443.
- Işık, E. ve Semerci, Ç. (2019). Eğitim alanı nitel araştırmalarında veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 53-66.
- Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayları görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4).
- Koç Deniz, H. (2019). *Matematik Dersinde Oyun ve Etkinlik Destekli Ters-Yüz Sınıf Modelinin Öğrenci Başarısına, Problem Çözme ve Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Leo, C. (2017). *Flipped Classroom Pedagogical Model and Middle-Level Mathematics Achievement: An Action Research Study*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://scholarcommons.sc.edu/etd/4304>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mutlu, O. ve Aydın, G. (2018). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ters Yüz Sınıf Modeline İlişkin Görüşleri*. DILET2018 The 2nd International Conference on Distance Learning and Innovative Educational Technologies kongresinde yayınlanan tam metin bildiri.
- Oakes, D., Davies, A., Joubert, M. ve Lyakhova, S. (2018). Exploring teachers' and students' responses to the use of a Flipped Classroom teaching approach in mathematics. Curtis, F. (Ed.) *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics* 38 (3).
- Özdemir, A. (2016). *Ortaokul Matematik Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme Odaklı Ters-Yüz Sınıf Modeli Uygulaması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Staker, H. ve Horn, M. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Retrieved from the Innosight Institute website <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>.
- Wiley, Bethann. (2015). *The Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Fifth Grade Mathematics Students*. Doctoral Dissertation. Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy, <http://hdl.handle.net/11299/174907>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G., Yıldırım, S. ve Çelik, E. (2018). Uygulayıcıların Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamalarına Yönelik Deneyimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2).

İLKÖĞRETİM DERS KİTAPLARININ YETERSİZ KALMASI VE EK KAYNAK İHTİYACI ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN İÇERİK ANALİZİ

Simge Aydın¹
Mustafa Yeşilyurt²

Öz

Problem Durumu ve Amaç: 2023 Eğitim Vizyonumuzda yardımcı ders kitapları öğretmen, veli ve öğrencileri yardımcı kaynaklara iten maddeler gözetilerek gerçekleştirileceği vurgulanmaktadır. Bizlerde bu mevcut durumdan yola çıkarak “Ders kitapları eğitimin omurgasıdır.” felsefesi ile temel olan bu kitapları inceleme ve eksik olan noktalar üzerinde durmaya karar verdik. Eğitim omurgası olan ama tüm eğitim kurumlarını farklı yardımcı kaynaklara iten bu omurgaları ele alacağız.

Yöntem: Çalışmaları saptamak ve yorumlamak amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İlköğretim ders kitaplarındaki yetersizlikler, yardımcı kaynak ihtiyacı, ek kaynaklar” anahtar kelimeleri kullanılarak birçok akademik çalışmaya ulaşılmıştır. İncelenen çalışmaların içerikleri “amaç”, “gerekçe”, “yöntem”, “bulgular”, “sonuç”, “veri toplama araçları” ve “örneklem” başlıkları altında sınıflandırılarak sunulmuştur.

Bulgular: Araştırmaların daha çok öğretmenler ışığında ders kitapları üzerinde çalışıldığını “İlkokul ders kitaplarının öğretmen görüşlerinde eksikliklerin düzeltilmesi gerekliliğini gösteren cevaplar vermişlerdir” bulgusu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Eğitim ve öğretim materyallerinden olan ders kitaplarını ölçme değerlendirme, görsel içerikler, kaynak yatırım yetersizliği ve yardımcı kaynaklar açısından incelenmiş ve yapılan çalışmalarda ders kitaplarının yetersiz olduğu, düzenlemelerin gerekliliği saptanmış. Yapılan incelemelerde ders kitaplarını daha verimli hâle getirmek için anahtar kelimeler artırılarak içeriklerin daha kapsamlı bir şekilde ele alınmalıdır önerileri yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Yardımcı Kitap, Müfredat, Eğitim, MEB, MEB Kitapları

¹ Sınıf Öğretmeni, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi, simgee.aydin@gmail.com

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD Başkanı, myurt@yildiz.edu.tr

Giriş

Eğitim, insanların davranışlarında plan ve program dâhilinde, kendi yaşantıları yoluyla yaşanan toplumun beklentisine uygun olan, kalıcı izli davranış meydana getirme sürecidir. Bu süreçte insanların toplum içinde yer almalarına bunun için de gerekli bilgi ve beceri elde etmelerine yardımcı olmaktadır. İlkokul ise tüm sürecin temelini oluşturmaktadır. Bugün dünyanın çoğu ülkesinde zorunlu olan eğitim ilk basmağı olan ilkokul hayatımızda görev alacağımız her bir davranış için temel atılan bir kurumdur. Bu kurumda edinilen olumlu ya da olumsuz yaşantılar bir sonraki öğretim basamaklarında da karşılaşmak kaçınılmazdır.

Eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için her tür materyale ihtiyaç vardır. Öğretim materyalleri eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek için en uç işlevi yerine getirir. Öğrencinin neler öğreneceği, öğretmenin ise neler öğreteceğini büyük ölçüde belirleyen ders kitapları; öğrencinin ilgisini çeker ve öğretilen konulara güdülenmesini sağlar. Ders kitaplarında öğrenciyi çalışmaya, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye, dönüt ve düzeltme yapmasına olanak sağlar. Öğrenci ders kitapları ile hem öğrenir hem eğlenir. Öğretmenlere ise yol gösterici olur.

Eğitime eski çağlardan beri her zaman ihtiyaç duyulmuştur. İnsanlar kendini ifade etmek, bildiklerini aktarma için yazılı ya da sözlü olarak öğretme; öğrenmek, haz, en önemlisi de yaşamak için eğitime başvurmuşlardır. Bu sebepten dolayı eğitim yuvası olan ve temelini ilkokulla attığımız yerde kazanılan davranış, bilgi ve beceriler bir sonraki basamaklarımızdaki istendik davranışlarımızı büyük oranda etkileyecektir. Burada atılan temellerinde hayatımızı temelleri olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle bu dönemde verilecek eğitimin sağlam bir zeminde oluşması büyük önem arz etmektedir.

Eğitim sisteminde zemin müfredat doğrultusunda ilerlemektedir. Müfredatın tanımı da Türk Dil Kurumunda bütünü bilinen bir şeyin ayrıntıları, maddeleri olarak geçmektedir. Türk eğitim sistemi de bu müfredat doğrultusunda ilerletilmekte ve işlenmektedir. Müfredatla öğrencilerin öğretmen eşliğinde bilgi ve beceri kazanılması hedeflenmektedir. Hedeflenen kazanımlar özellikle 21. yüzyıl bilgi çağında öğretmen ile teknolojinin bağdaştırılmasını sağlamaktadır. Teknoloji böylece öğrenci ve öğretmenlere yeni öğrenim materyalleri ve öğrenme alanlarının kapısını aralamaktadır. Gelişen ve iyileşen teknoloji öğretmenin sınıftaki yerini değiştirmekte fakat henüz öğretmenin yerini alabilecek düzeyde değildir. Öğretmenler teknolojik gelişmelerin bizlere sundukları materyalleri (akıllı tahta, eğitim yazılımları vb.), öğretime yardımcı olabilecek nitelik-

te kullanılmaktadır. Teknoloji her ne kadar gelişse de öğretmenlerin yeri asla değişmiyor öğretmene duyulan istek ise her zaman gündemini koruyor. Tüm bunlarla beraber yenilenmiş programda öğretmen ve öğrenci rollerini incelemek, süreçleri gözden geçirmek, yeni müfredatla neler üzerinde durulacağını saptamak için aşağıdaki tabloyu incelemek araştırmamızın ön koşullarının anlaşılması için yararlı olacaktır.

Tablo 1. Eski ve Yeni Eğitim Programlarının Özellikleri

Eski Eğitim Programları
Ürün değerlendirme yapar.
Temelinde davranışçı yaklaşım vardır.
Öğretmeni merkeze alır.
Bilimsel bilgilerle bilgi öne çıkar.
Kalıp davranışlar herkes için oluşturmaya çalışır.
Sınırları okuldur.
Bilişsel alanda bilgi basamağıdır.
Yeni Eğitim Programları
Süreç değerlendirme yapar.
Temelinde yapılandırmacı yaklaşım vardır.
Öğrenciyi merkeze alır.
Etkinlikleri ile bilgi öne çıkar
Bilgiyi yapılandırmak her bireyin kendi bilişsel ve duyuşsal yeterliliğine göre öne çıkarır.
Öğretim okul dışı etkinlik, gözlem ve gezilerle de ele alır.
Bilişsel alanın uygulama ve analiz basamağını ele alır.

Tablodan da anlaşılacağı gibi 2004 öncesinde uygulanan program daha çok davranışçı yaklaşım üzerinde durup öğrencinin pasif, öğretmenin ise geleneksel yöntemlerle ders işlemesini istemektedir. Fakat 2004 yılı sonrasında eğitim programına baktığımızda yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı görülmektedir. Böylelikle öğrenci ve süreç odaklı, üst biliş zihinsel becerilerin ön planda olduğu fakat duyuşsal yeterliliklerin de göz ardı edilmediği, yaparak yaşayarak öğrenmeyi ilke edinen ve öğrencide meta bilişsel öğrenmeyi de geliştiren çağdaş bir eğitim anlayışını görmekteyiz. Çocukların eğitime daha iyi katılmaları ve yapılandırmacı yaklaşımın daha iyi uygulanabilmesi için öğrenme ortamına aktarırken birçok üründen yararlanırız. Tabii bunların başında teknolojiyi sayarsak çok da yanlış bir şey söylememiş oluruz.

Teknoloji çocukların konuları daha iyi ve öğrenmeleri ve kavramalarının yanı sıra öğretmen açısından da öğretimi kolaylaştırmaktadır. Öğretmen bu sayede daha rahat ders işlemekte ve öğrencilere daha kolay ulaşmaktadır. Böylelikle eğitim daha kalıcı hâle bürünmekte ve öğrenmeye de derinlik katmaktadır. Bu süreç biraz da öğretmenin bilgi ve becerisine bağlıdır. Öğretmenin araç gereçlerin öğretim sürecindeki etkisine güvenmesi ve istek duyması gerekmektedir. Öğretmen materyal seçerken asıl amacı kendine kolaylık sağlamak değil, öğrencilerine yararlı olacağı, kalıcı öğrenmeler sağlayacağı, üst bilişsel öğrenmelerini harekete geçireceği materyalleri öğrenme ortamına sokmaktır. Öğretmen böylelikle öğrencilerini daha fazla tanıyarak daha fazla öğrenme alanına hitap etmeli, öğrencilerinin nasıl öğrendiği konusuna aşına olmalıdır. Böylece materyallerini planlarken tüm duylara hitap eden öğrenme stil ve materyallerini ortama aktarmalıdır. Yapılan çoğu araştırmada olduğu görsel ve işitsel materyallerin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin daha iyi öğrendikleri ve öğrendiklerinin uzun süre bellekte daha iyi kodlayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için her tür materyale ihtiyaç vardır. Öğretim materyalleri eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek için en uç işlevi yerine getirir. Tüm bu öğrenmelerin gerçekleşmesi ve kalıcı olması için araç-gereçlere fazlaca ihtiyaç duyarız. Bunlar teknolojik gelişmelerin ışığında olsak da ders kitapları hem eğitim de hem de öğretimde yadsınmaz olan saltanatını hâlâ sürdürmektedir. Yani eğitimin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Öğrencinin öğrenme yaşantısına kaynaklık eden materyallerden olan ders kitapları bu sebepten dolayıdır ki çoğu zaman tek öğrenme materyali olarak da kullanılır. Öğrencinin neler öğreneceği, öğretmenin ise neler öğreteceğini büyük ölçüde belirleyen ders kitapları; öğrencinin ilgisini çeker ve öğretilcek konulara güdülenmesini sağlar. Ders kitaplarında öğrenciyi çalışmaya, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye, dönüt ve düzeltme yapmasına olanak sağlar. Öğrenci ders kitapları ile hem öğrenir hem eğlenir. Öğretmenlere ise yol gösterici olur.

Ders kitapları öğrenci ve öğretmenlerin öğretim sürecinde bir düzen içerisinde yürütmek için başvurdukları en önemli materyaldir. Ders kitapları öğrenciler hatta veliler için içerisinde tüm kazanımları elde edecekleri, tüm bu müfredat içeriklerine sahip olacak nitelikte olmasını beklemektedirler. Bu yüzden ders kitapları kolay ulaşılabilir, içerik açısından zengin, bilgi-beceri kazandırma yönünden gelişmiş ve müfredatı destekler nitelikte olmalıdır. Fakat öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve beceri dönem sonunda ya da öğretim kademelelerine geçerken yapılan sınavlar neticesinde değerlendirildiği için öğrencilerde ve velilerde sıkı bir rekabet ortamı oluşmakta ve müfredat dışı konular, okul dışı

eğitimler yaygınlaşmaya başlamaktadır. İşte bu rekabet ortamında okulda kullanılan kitaplar yeterli gelmemekte, öğrencilerin konuyu daha kısa zamanda daha iyi özetleyen, daha fazla soru tarzı gösteren ek kitaplara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmamızda üzerinde duracağımız konuya bir de bu bağlamda bakacak olursak özellikle son 10-15 yılda ilköğretim okullarının döneme başladığı zamanlarda okul yönetimlerinin parasal isteklerine karşılık velilerin yoğun yakınlıklarına tanık olunmaktadır. İlköğretim okullarına kaynak sağlamaya yönelik girişimlerden ilki ‘bağış parası veya kayıt parası’ adı altında istenilen paralardır. Bunu gibi birçok şeyde geçmişten günümüze velilere eğilim olduğu hissedilmektedir. İşte tüm bu ve buna benzer sebeplerle bilgi kirliliği çoğalmakta, öğrenci ve velilerin kafası fazlaca karışabilmektedir. MEB okullara yardımcı kaynak yasağı getirdiği hâlde problem hâlâ devam etmektedir. Her eğitim öğretim yılında ücretsiz olarak öğrencilere dağıtılan kitapları yetersiz bulan veli, öğretmen, idareciler “Yardımcı Kitap” adı altında tekrardan kitap almaktadırlar. Bazı velileri zor durumda bırakan bu durumun şuan için önüne geçilememektedir. Bazı veliler bu külfete isyan ederken öğretmenler ise kitapların yetersizliklerinde yakınmaktadır. Özellikle son zamanlarda bu yardımcı kitap yetersizliği çok tartışılmakta 2023 Eğitim Vizyonumuzda da yer almaktadır. 2023 Eğitim Vizyonumuzda özellikle bu konunun keskin bir bakış açısı ile değil de öğretmen, veli ve öğrencileri yardımcı kaynaklara iten maddeler gözetilerek gerçekleştirileceği vurgulanmaktadır. Bizlerde bu mevcut durumlardan yola çıkarak “Ders kitapları eğitimin omurgasıdır.” felsefesi ile temel olan yapılan çalışmaları incelemeye karar verdik. Yapılan 10 çalışmanın her biri ders kitaplarının içerik olarak görsel, ölçme ve değerlendirme, tür ve tema, kazanım olarak ele alınmış bunun yanı sıra öğretmen görüşlerine yer verilmiş, kaynak arayışlarının nedenleri üzerinde durulmuş, bunun neticesinde çözüm önerileri sunulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, bu alanda yapılmış olan 10 akademik çalışmayı amaç, gerekçe, yöntem, güvenilirlik, bulgular ve sonuçlar açısından ele alarak bağlantılı bir genel bakış sunmaktır. Sunulan çalışmalar bilgiler ışığında tartışılarak eksiklerin fark edilmesini sağlayıp öneriler geliştirmektir

Ulusların çağın gerisinde kalmama ve teknolojiye ayak uydurma amaçları hızla sürerken en önemli alanlardan olan eğitim alanında da gelişme sağlama zorunlu hâlde gelmiştir. Bir milletin gelişmesi için eğitim en önemli yere sahiptir.

Öğrencilerin öğrenme, hatırlama, düşünme, problem çözme becerilerini ve yeni programlarla beraber analiz ve sentez süreçlerinde de yardımcı olan ders kitaplarını tasarlamak, öğretmek ve öğrenmek için tüm bulguların sentezlenmesi

ile mümkündür. Bu araştırmayı ders kitaplarını inceleyip eksik yanlarını, olumlu yanlarıyla bağdaştırarak sunulması araştırmaya iten en önemli sebeptir.

İlköğretim ders kitaplarının yetersiz kalması ve ek kaynak ihtiyacı alanında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmalar genellikle ders kitaplarındaki eksikler ve neden ek kaynağa ihtiyaç duyulduğunu çıkarımları üzerinedir. Bu nedenle ders kitapları eğitim ve öğretimin her alanında en önemli materyal olarak görülmüş, bilişsel duyuşsal sosyal alanda çok yönlü çocukları geliştirmesi beklenmiştir. Yeni kararlar alma ve bu kararları başarılı bir şekilde uygulama bunu hayata aktarma vb. birçok durumda kitaplardan yardım alınmaktadır. Bu sebepten dolayı kitapları her yönüyle incelenmeli onları en çok kullanan kişilerin görüşleri alınmalı ve ek kaynak ihtiyacı duymadan eğitimde tek olarak varlığı sürdürülmelidir.

Ders kitaplarının öğretme-öğrenme sürecinde önemli olduğu kabul edilmekle birlikte yeni programla beraber öğretime yardımcı kaynaklar durumunu tüm bu araştırmaları yaparak incelemek araştırmamızı da önemli kılmaktadır.

Alanında yapılan çalışmalar incelenirken birçok soruyu da beraberinde getirmektedir.

1. Eğitim ve öğretimde ihtiyaç duyulan kaynak, materyaller nelerdir?
2. Eğitimde ders kitaplarına neden ihtiyaç duyulmaktadır?
3. Ders kitaplarının yanında neden yardımcı kaynağa ihtiyaç duyulmaktadır?
4. Ders kitaplarını tüm yönleriyle incelemek neden önemlidir?
5. Ders kitapları üzerine incelemeler yaparken kullanılan yöntemler güvenilir mi?
6. Ders kitapları üzerine incelemeler yaparken kullanılan yöntemler nelerdir?
7. Ders kitaplarının içerikleri ile yardımcı kaynağa duyulan ihtiyaç arasında bir ilişki var mıdır?
8. Eğitim sistemimiz ders kitapları yeterli niteliklere midir?
9. Ders kitapları hedef ve davranışları ne derece karşılamaktadır?
10. Ders kitaplarını bir bütün olarak incelemek neden önemlidir?
11. Ders kitaplarının görsel, kazanım, tür, tema, metin vb. öğeler açısından durumu nedir?
12. Kullanılan kitaplar eğitim için yeteri midir?

13. Kaynaklara ayrılan pay (eğitim bütçesi) ne düzeyde karşılanmaktadır ve etkileri nelerdir?

Araştırma sayımlarla güçlendirilmiştir.

1. Araştırmalar da verilen yanıtlar objektiftir.
2. Araştırmaya katılanların öne sürmüş olduğu görüşler onların öznel görüşlerini yansıtmaktadır.
3. Araştırmada elde edilen bulgular gerçeği yansıtmaktadır.
4. Araştırmada kullanılan kaynaklar nesnel kaynaklar olup okullarda ders kitabı olarak okutulmaktadır.

Bulgulara ait elde edilecek genellemeler belirtilen sınırlamalar çerçevesinde geçerlidir.

1. Araştırmaların evrenleri ise sırasıyla: Çalışma 1'in ilköğretim okullarında okutulmakta olan Türkçe ders kitapları, Çalışma 2'nin Ankara (1997) (279 kişi), Çalışma 3'ün Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokullarda kullanılması uygun görülen Türkçe ders kitapları, Çalışma 4'ün 1. sınıf Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitapları, Çalışma 5'in Zonguldak (2019) (20 kişi), Çalışma 6'nın Elazığ (2010) (134 kişi), Çalışma 7'nin 2005-2006 öğretim yılında İlköğretim 3. Sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi ders kitapları, Çalışma 8'in İzmir (2010) (71 kişi), Çalışma 9'un Bitlis (2010) (87 kişi), Çalışma 10'un 1-5. sınıf tüm Türkçe ders kitapları ile sınırlıdır.
2. 1997, 2019, 2005-2006 yıllarına ait birer çalışma, 2010 yıllarına ait üç çalışma ele alınmıştır ve elde edilen bilgi ve bulgular bu yıllarla sınırlıdır.

Eğitim bireyde istendik olarak davranışlarını kontrol etme ve değiştirmesidir. Bu değişimleri süreç içerisinde yapar ve geliştirir. Davranış değişikliği

Ders kitaplarının ana işlevi, bilgi verme, bilgileri sistematikle tutturma, kendi kendine öğrenmeyi sağlayan ve kişilik geliştiren bir kaynaktır. Ders kitapları bünyesine giren tüm bilgileri havuzuna toplayarak ve bu bilgilerden hareket ederek gerekli deneyimleri kişiye sağlamaktadır. Kazandırılmak istenen amaçlar araştırmalarla, yerine getirilmesi gereken etkinliklerle sağlanmaktadır.

Ders kitaplarının sınıfta kullanılma nedenlerinden ilki öğretim aracı olmasıdır. Bunun dışında bilgileri sistematik olarak sunması ve bilgiye erişimin kolaylaştırması ders kitaplarının tercih nedenlerindedir.

Sınıfta en fazla ders kitaplarının kullanıldığını söylersek çok da yanlış bir şey söylememiş oluruz. Ders kitaplarının bu kadar sık kullanılmasının ilk sebebi organizasyonun olmasıdır. Ders kitapları eğitim ortamına uygun bir şekilde hazırlanmaktadır. Eğitim içeriğini amaçlar kazanım tür ve temaların değerlendirilmesi uygun bir sıra ile yer almaktadır. Bir öğretim aracı olarak kullanılmasını ise ikinci bir sebep olarak saymak mümkündür. Ders kitaplarının rahat kullanılmasını ise üçüncü bir sebep olarak sayabiliriz. Ödev verilmesi ve bu ödevlerin takip edilmesi kolaydır. Çünkü ders kitapları bilginin içeriğini ve aracını bize derli toplu vererek özüne inmemizi sağlar. Çoğu zaman ders kitapları yol gösteri bir ışıktır. Öğretmenlerin sınıf içi ve dışı etkinliklerin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde yardımcı olur. Kısacası öğretmene ve öğrencilere rehber olur. Bu konu, pek çok görüş ve yorumlarda ele alınmıştır.

Geleneksel eğitimde öğretmenler yıllık, aylık, haftalık, günlük hatta saatlik ders planlarını yaparken genellikle ders kitaplarından yardım alırlar. Değerlendirme yaparken de çocuklara ders kitaplarıyla kazandırdıkları kazanımları ölçme için yine ders kitaplarından yararlanırlar.

Bir başka açıdan bakacak olursak yıl sonunda ders kitabını bitirmek öğretmen için amacını tamamlamış olduğu anlamına gelir. Böylelikle ders kitabı öğretmene bir ölçü olur ve öngördüğü hedeflerine ulaşması hazzı verir.

Ders kitaplarının iyi hazırlanması hedef ve davranışlara uygun ve amacından sapmayan düzenli, hızlı bir öğretim sağlar. Eğitim ve öğretim ortamı da ders kitaplarındaki hedefler doğrultusunda hazırlanır ve yön verilir.

Ders kitapları eğici ve öğretici olmanın yanı sıra öğrencilerin bilişsel, kişisel ve psikolojik gelişimlerine de katkı sağlar. Amaca uygun kullanıldığında okuma ve düşünme becerilerinin gelişimin yanı sıra kelime daracağı ve dil bilgisi kazanımlarını da destekler. Ayrıca bir öğrencinin karmaşık metnin analiz ve sentezini yapma, metnin ana fikrini bulma, ön öğrenmelerini harekete geçirerek yeni bilgileriyle bütünleştirme kazanımlarına ulaşabilmesi için de ders kitaplarından yararlanmaktadır.

Ders kitapları toplum açısından da önemlidir ve bir amaç teşkil etmektedir. Toplumla yararlı olacak insan ve beyin gücünün gelişmesine ve yön verilmesine yardımcı olmaktadır.

Ders kitapları öğrenciler içinde önemli bir materyal olup hem zamansal hem mekânsal özgürlükler sağlamaktadır. Öğrenciler daha çok ders kitapları ile öğrenebilmektedir.

Bazı ülkelerdeki uzaktan eğitimle yürütülen ortamlara ait verilere bakıldığında ders kitaplarının temel öğrenme ortamı olma özelliği açıkça ortaya çıkmaktadır. Ders kitapları ile çalışarak harcanılan zamanının ne kadar olduğuna ülke bazında bakacak olursak İngiltere'deki açık üniversite öğrencileri zamanın %75'ini, Almanya'daki açık üniversite öğrencileri ise %80'nini ayırmaktadır. Fransa'da da uzaktan yükseköğrenim gören öğrenciler de ilk olarak ders kitaplarından faydalanmaktadır.

Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamalarıyla eğitimini sürdüren Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, iktisat ve işletme öğrencileri de ders çalışmak için ayırdıkları zamanın en büyük kısmını ders kitaplarından yararlanarak ve çalışarak öğrenmeye harcamaktadırlar. Aynı durumla Millî Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim uygulamalarında da karşılaşmaktayız. Açık öğretim lisesi, açık ilköğretim okulu ile mesleki ve teknik açık öğretim okulu öğrencileri için de çalışma zamanlarının büyük kısmını ders kitaplarından yararlanarak getirmektedirler.

Her ne kadar teknoloji gelişse de eğitim programlarının amaca ulaşmasına hizmet etmede, planlama ve uygulama çalışmalarında, değerlendirme ve gelişimde ders kitaplarının hâlen önemli bir yeri vardır.

Eğitim sürecinde program geliştirme çalışmaları, araştırma, inceleme kalite ve kontrol açısından önem teşkil etmektedir. Ders kitapları eğitim programları ile paralel olarak hazırlandığı için eğitim programlarının gelişmesi ya da stabil kalması kitapların içeriğini önemli ölçüde etkilemektedir. Eğitim programlarımıza yön veririnken ders kitapları önemli yere sahiptir. Ders kitapları eğitim ortamına, öğretmen, öğrenciye önemli ölçüde şekil vermektedir. Şekil veririnken programla öğrenci arasında köprü vazifesi görmektedir.

İyi bir ders kitabı, onu okuyan herkese önemli ölçüde program hakkında bilgiler vermektedir. Yani bir öğrenci, bir ders kitabı ile program hakkında geniş çaplı bir bilgiye sahip olur. Ünite sonunda ya da ders kitabı sonunda yer alan ölçme ve değerlendirme kısmında, “ne öğrendim” ve “neler kazandım” sorularına da cevap verilmektedir.

İncelemeler için ders programlarına bir de davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşım penceresinden bakmakta fayda vardır.

Davranışçı yaklaşımda ders kitaplarında olması gereken bazı özellikler ve karşılanması gereken bazı içerikler vardır.

Hedef davranışları açısından;

- İçerikler davranış alanlarına (bilişsel, devinimsel, duyuşsal) göre hedef ve davranışlar oluşturulmalıdır.
- İçerik düzeyi ile hedef davranışlar düzeyi paralel olmalıdır.
- Öğretim programları paralelinde hedef ve konular içerik düzeyine uygun olarak seçilmelidir.
- İçeriğin sınırları ile hedef davranışın sınırları birbirleriyle örtüşmeli ve sınırlar paralel olmalıdır.

İçerik açısından;

- Program içinde barındırdığı öğelerle paralellik sağlamalıdır.
- Kitap hacmiyle tutarlı olmalı program seviyesini karşılamalıdır.
- Düzenlenirken uygun zihinsel süreçler merkeze alınmalıdır.
- Öğrenme ilkeleri göz ardı edilmemelidir.
- Somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ilkelerine uygun bir program hazırlanmalıdır.
- Gelişim özelliklerini karşılayacak programlara yer verilmelidir ve kesinlikle dikkat edilmelidir.
- İçerik içinde bulundu konu ve alanlarla bağlantı olacak şekilde sunulmalıdır.

Öğrenme-öğretme durumları açısından;

- Dikkat çekici öğelerle güdülenme sağlanmalı.
- Ön organize ediciler sunulmalı ve konuya geçiş ifadeleri yer almalıdır.
- Program dâhilinde uygun sorular sorulmalı, öğretime uygun materyaller kullanılmalı, uygun ipuçlarıyla dönüt ve düzeltmeler artırılmalıdır.
- Düzenlemeler öğretim özelliklerine göre yapılmalıdır.
- Öğretim yöntem ve teknikler uygun bir şekilde kullanılmalı ve planlanmalıdır.
- Örnekler ve çıkarımlar öğretim programlarında, öğrenme-öğretme durumlarıyla ilişkilendirilmelidir.

- Öğretim programında öğretilecekler araçlara uygun planlanmalıdır.

Değerlenme açısından;

- Alan ve düzeye uygun hedef ve davranışlar seçilmelidir.
- Kapsam geçerliliği göz ardı edilmemelidir.
- Uygulamaya açık değerlendirmeler yapılmalıdır.
- Sorulacak soruların puanlanması öğrencileri bilgilendirerek yapılmalıdır.

Ders kitapları yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinden bakacak olursak aşağıdaki niteliklere sahip olmalıdır:

1. Öğrencilerin ön bilgilerini öğretme harekete geçirmelidir.
2. Parça-bütün-parça üzerinde öğrencilerin akıl yürütmelerini çıkarımlar yapmalarını sağlamaz.
3. Değerlendirme yapılırken öğrencilerin bakış açıları merkeze alınır.
4. Bilgiler öğrenciler tarafından hayatlarına uyarlanmalıdır. Öğretmeler bu uyarlamalara önceki bilgileriyle temellendirerek yardımcı olmalıdır.
5. Öğrenciler bilginin farkında olmalı, onları neyin bilgiye götürüp götürmeyeceğini bilmeli, bunlar üzerinden hareket ederek sağlam bilgiye ulaşmalıdır. Öğretmeler çocukların yapılandıkları bilgiye eklemeler yapması için etkinlikler düzenlemeli, bu etkinlik öğrencinin geri dönüş yaptıklarını gözden geçirmesine olanak veren şekilde olmalıdır.

Davranışçı yaklaşımda öğretmen bilgiyi öğrencilere sunar ve öğrencilerin bilgiyi kavramalarını bekler. Dersler öğretmenin eşliğinde sürdürülür ve öğretmen bilgi kaynağı olarak görülür. Öğrencilere bilgi kaynağı olduğu için bilgiyi aktarmak zorundadır. Öğrenciler bilgileri alır, kavrar ve tekrar ederek öğrenmelerini gerçekleştirir. Bu durum, geleneksel yaklaşımın en temel yapı taşıdır. Öğretmen otoriterdir ve öğrenciler o otoritere bağlı kalmak zorundadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda ise davranışçı yaklaşım tüm bu durumlarına karşı çıkar. Alternatif fikirler sunarak öğrenmenin daha kalıcı olabileceği üzerinde durur. Aşağıdaki tabloya bakarak iki öğretim yöntemini karşılaştırmak incelememiz için etkili olacaktır.

Tablo 2. Davranışçı ve Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımlarını Karşılaştırılması

Davranışçı Yaklaşım	Yapılandırmacı Yaklaşım
Öğrenme pekiştirici ve tekrarlarla ve dışarıdan gelen uyarıcılarla mümkündür.	Öğrenme insanın zihnindeki eski bilgilerle yeni bilgilerin yapılandırılması ile oluşur.
Öğrenci dışardaki uyarıcıları pasif olarak almakla yükümlüdür.	Öğrenciler dışardaki uyarıcıları seçerek alır, özümle ve zihinde yapılandırır.
Öğretim programı tümevarım yöntemi kullanılarak işlenir.	Öğretim programı tümdengelim yöntemi kullanılarak işlenir.
Öğretim programında temel becerilere ağırlık verilir.	Öğretim programında temel kavramlara ağırlık verilerek işlenir.
Öğretmenler başarı ölçütü için öğrencilerin sorulan sorulara tek bir doğru cevap vermesini beklerler.	Öğretmenler öğrencilerin konu hakkındaki düşünce ve görüşlerine önem verirler ve merak ederler.
Öğretmenler öğrencilere bilgiyi aktaran kişilerdir.	Öğretmenler süreçte sadece rehber değil aynı zamanda çocuklarla beraber öğrenendir. Öğrencilerle etkileşime girer ve öğretim yapılacak ortamın düzen ve tertibinden sorumludur.
Öğrenciler öğretmenler için boş levha durumundadır ve bu levhalar eğitimle beraber doldurulacak diye bakılmaktadır.	Öğrenciler çevreden gelen uyarıcıları kendileri yapılandırır. Böylelikle kendi öğrenmelerinden sorumlu olan kişiler yine kendileridir.
Öğretim programındaki etkinlikler tek düzedir ve ders kitapları ile sınırlandırılmıştır.	Öğretim programındaki etkinlikler çok fazladır ve genelde birinci dereceden kaynaklara dayandırılmıştır.
Öğrenci değerlendirilmesi öğretmenden ayrı bir süreç olarak yapılır. Genelde sürecin sonunda not vermek ve öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmek amaçlı yapılır.	Öğrencilerin değerlendirilmesi öğretim programı ile bütün bir süreçtir. Öğrencileri gözlemlemek ve ürünleri toplayarak yapılmaktadır.
Önceden hazırlanan öğretim programına sıkı sıkıya bağlanmakla mümkündür.	Süreçte öğrenci istek, ihtiyaç, ilgisi süreci şekillendirmektedir.
Öğretmen merkezlidir ve gelenekseldir.	Öğrenci merkezlidir ve öğretmen rehberdir.

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın desenine, örnekleme, veri toplama yöntemine ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, ders kitaplarını eğitimde yetersiz kalmasına ve bunun yanında ek kaynak ihtiyacının nedenlerini derinlemesine incelemek adına yapılmıştır. Öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin “yardımcı kitap”^a neden ihtiyaç duyduğunu, niçin eğitim ve öğretimde tek bir kitap kullanılmadığını ve nasıl bir yol

izlenilmesini gerektiğini araştıran çalışmaları saptamak ve yorumlamak amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir gözlem yöntemi olarak kabul edilmeyip bir çözümleme yöntemi olarak adlandırılır. Bu yöntemde asıl amaç, incelemek istenen insan davranışları için kişinin davranışlarının izlemek veya sorular ile kişiyi yönlendirmek yerine, araştırmacının ortaya koymuş olduğu materyalleri incelemektir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada incelenen araştırmaların bulunabilmesi için “Eğitim Kaynak, Dergipark, Google Scholar ve Google Akademik” veri tabanları kullanılmıştır. Bu veri tabanlarının arama bölümlerine “ilköğretim ders kitaplarındaki yetersizlikler, yardımcı kaynak ihtiyacı, ek kaynaklar” anahtar kelimeleri yazılarak çok sayıda akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar ders kitabındaki eksikleri, neden ihtiyaç duyulduğu, içeriğinde görsel ve yazılı materyal eksiklikleri, ölçme değerlendirme verileri olarak ele alınmıştır. Ele alınan bu çalışmalar içerik analizi için zemine oturtulmuş ve bu zeminde 10 adet çalışma incelenmiştir. Bu 10 çalışmanın 9’u alanında yazılmış makale iken 1 tanesi de üzerine yazılmış yüksek lisans tezidir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

İncelenen çalışmalar Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, şeklinde isimlendirilip listeye eklenmiştir. İncelenen çalışmaların içerikleri “amaç”, “gerekçe”, “yöntem”, “bulgular”, “sonuç”, “veri toplama araçları” ve “örneklem” başlıkları altında sınıflandırılarak sunulmuştur. Sınıflandırmalar tablolarla gösterilmiştir. Tablolarda da kendi içerisinde çalışmaların toplandığı genel başlıklar, kodları ve frekansları yer almaktadır. Çalışma sonuçlarının, alanda yapılan araştırmalara genel bakış sağlaması, elde edilen bulguların karşılaştırılması, sonuçların tartışılması ve eksikliklerinin fark edilmesi açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmacının güvenilirliğini sağlamak için oluşturulan tablolar, inceleme ve analizler konusunda uzman olan kişilere gösterilerek onay alınmıştır.

Bulgular

İncelenen çalışmaların çeşitli açılardan içerik analizleri tablolar hâlinde sunulmuştur. Tablolarda çalışmaların toplandığı genel başlıklar, kodları ve frekansları yer almaktadır.

Tablo 3. İncelenen çalışmaların amaçlarına ilişkin veriler

Tablo incelendiğinde Öğretmenlerinin, ders kitapları ve öğretim materyallerine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla yapılan çalışmaların frekanslarının sekiz olduğu görülmektedir. İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri tür ve tema açısından incelenmesi üzerine 2 adet çalışma bulunmaktadır. 2 adet bir diğer çalışma ise Türkçe-Matematik kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesidir. İlköğretim Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme bölümlerinin öğrenme – öğretme sürecindeki yeterlilik düzeyini belirlemek, ilköğretime ayrılan kamu kaynaklarının yetersizliğinin öğrenci ve eğitim üzerinde etkileri saptamak, Öğretim programlarında yer alan kazanımların ders kitabında görsel içeriğe ne derece dönüştürüldüğünü incelemek üzere yapılan her bir çalışma vardır. Ayrıca ilköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının öğretime yardımcı unsurlar açısından incelmekte bir başka çalışma içerisinde yer almaktadır. Ç9 ise Türkçe ders kitaplarını öğretmen görüşlerinin yanı sıra öğretim materyallerine ışığında incelendiği için Tablo 1’de iki defa yer almıştır.

Tablo 4. İncelenen çalışmaların gerekçelerine ilişkin bulgular

Çalışmaların Gerekçeleri	Çalışmalar	f
İlköğretim Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme bölümlerinin öğrenme – öğretme sürecindeki yeterlilik düzeyini belirlemek için önemlidir.	Ç1	1
İlköğretim ders kitapları öğretmenler tarafından kullanılan önemli bir eğitim materyali olduğundan öğretmen görüşlerini almak değerlendirebilmek açısından önemlidir.	Ç5, Ç6, Ç8, Ç9	4
İlköğretimde kamu kaynaklarının eğitime olan katkısının bilinmesi eğitim-öğretim üzerindeki etkilerini saptamak için önemlidir.	Ç2	1
İlköğretim ders kitaplarındaki görsel içerikler kazanımları ne derece karşıladığını bilinmesi ve buna göre çıkarım yapılması açısından önemlidir.	Ç4	1
İlköğretim ders kitaplarının öğretimde yardımcı unsurları karşıladığı, önemli materyaller seçimine zemin hazırlaması münasebeti ile derslerde kullanılmasının yarar sağladığı bilinmesinin önemlidir.	Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9	5
İlkokul ders kitaplarındaki tür ve temaların Türkçe dersi içeriği açısından incelemek önemlidir.	Ç3, Ç10	2

Tablo 4 incelendiğinde İlköğretim ders kitaplarının öğretimde yardımcı unsurları karşıladığı, önemli materyaller seçimine zemin hazırlaması münasebeti ile derslerde kullanılmasının yarar sağladığı bilinmesinin önemli olduğu gerekçesine dayanan beş çalışma bulunmaktadır. İncelenen çalışmalardan dört tanesi ilköğretim ders kitapları öğretmenler tarafından kullanılan önemli bir eğitim materyali olduğundan öğretmen görüşlerini almak değerlendirebilmek açısından önemli olduğu gerekçesiyle yapılmıştır. İlkokul ders kitaplarındaki tür ve temaların Türkçe dersi içeriğine ışık tutması 2 çalışmayı yapılma gerekçesi olmuştur.

Ayrıca İlköğretim Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme bölümlerinin öğrenme – öğretme sürecindeki yeterlilik düzeyini belirlemek, ilköğretimde kamu kaynaklarının eğitime olan katkısının eğitim-öğretim üzerindeki etkilerini saptamak, ilköğretim ders kitaplarındaki görsel içerikler kazanımları ne derece karşıladığını bilinmesi ve buna göre çıkarım yapılması gibi gerekçelerle birer çalışma yapılmıştır. Bunun yanı sıra Ç5, Ç6, Ç8, Ç9 ilköğretim ders kitaplarının öğretimde yardımcı unsurları karşıladığı, önemli materyaller seçimine zemin hazırladığı münasebeti ile bunların öğretmen görüşleri ışığında incelenmesi her iki gerekçelendirmeye de uygun bulunmuştur.

Tablo 5. İncelenen çalışmaların yöntemlerine ilişkin veriler

Çalışmaların Yöntemleri	Çalışmalar	f
Betimsel yöntem	Ç2	1
Doküman incelemesi yöntemi	Ç1, Ç3, Ç10	3
Nitel araştırma yöntemi	Ç4	1
Durum çalışması	Ç5	1
Tarama modeli	Ç6, Ç9	2
Survey Yöntemi	Ç7, Ç8	2

İncelenen çalışmalar içerisinde yöntemin açıkça belirtilmediği hiçbir çalışma olmamıştır. En sık karşılaşılan Doküman incelenmesi yönteminin kullanıldığı üç çalışma bulunmaktadır. İkışer çalışmada da Tarama ve Survey Yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel yöntem, nitel araştırma yöntemi ve durum çalışmasının frekansları birdir.

Tablo 6. İncelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin veriler

Veri Toplama Araçları	Çalışmalar	f
Anket	Ç2, Ç6, Ç8, Ç9	4
Doküman incelemesi	Ç1, Ç3, Ç4	3
Görüşme formu	Ç2, Ç5	2
Kaynak taraması	Ç7	1
Metin türü ölçütü/Tema ölçütü	Ç10	1

Anketin kullanıldığı çalışmaların frekansı dörttür. 3 çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yapılmıştır. Görüşme formu ile veri toplanan çalışmaların sayısı ikidir. Bir çalışmada kaynak taraması yapılarak veri toplanmıştır. Metin türü ölçütü/Tema ölçütü metinleri incelemek üzere kullanılan bir başka veri toplama aracıdır. Ç2 de anketlerin yanı sıra görüşme formuyla da veri toplandığını görülmektedir.

Tablo 7. İncelenen çalışmalarda alınmış güvenilirlik önlemlerine ilişkin veriler

Çalışmalarda Alınmış Güvenirlik Önlemleri	Çalışmalar	f
Uzman görüşleri alınmış	Ç5, Ç6, Ç8, Ç9	5
Öğretmen görüşleri alınmış	Ç2	1
Deneme amaçlı uygulama	Ç9	1
Literatür tarama yapılmış	Ç7	1
Güvenirlik önlemleri konusunda herhangi bir ifade yer almıyor.	Ç1, Ç3, Ç10	3
EBA veri tabandan Millî Eğitim kitaplarını ele almak	Ç4	1

İncelenen çalışmalarda güvenilirlik önlemi olarak uzman görüşüne başvurulmuş olan 5 çalışma bulunmaktadır. Güvenirlik önlemleri konusunda herhangi bir açıklama yapılmamış olan üç çalışma bulunmaktadır. Bunların dışında öğretmen görüşlerinin alındığı, deneme amaçlı uygulamanın kullanıldığı, literatür taramalarının yapılarak güvenlik önemlerinin sağlandığı birer çalışma bulunmaktadır. Bir çalışmada ise EBA veri tabandan Millî Eğitim kitaplarını ele alarak güvenlik sağlanmıştır. Ç9 güvenilirlik önlemi için uzman görüşleri alınmış bununla beraber deneme amaçlı uygulamalar yapılmıştır.

Tablo 8. İncelenen çalışmaların bulgularına ilişkin veriler

Çalışmaların Bulguları	Çalışmalar	f
İlköğretim ders kitaplarındaki etkinliklerinin öğretmenlere göre kazanımlarda uygunluk ve seviyelere eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir.	Ç5, Ç6	2
İlköğretime ayrılan kamu kaynaklarının öğretmenlere göre birçok alanda yaşattığı sıkıntılar belirtilmiştir.	Ç2	1
İlkokul ders kitabında görsellerin etkisi “sadece olumlu, sadece olumsuz ve olumsuz ön planda” içerikler belirtilmiştir.	Ç4	1
İlkokul ders kitaplarının öğretmen görüşlerinde eksiklikler olduğu ve düzenlemelerin gerekliliğini gösteren cevaplar vermişlerdir	Ç1, Ç6, Ç8, Ç9, Ç5	5
İlkokul ders kitaplarının görsel, tasarım, davranışçı yaklaşım kuramı ve özetler alt başlığı ile inceleyerek eksiklikler olduğunu belirtilmiştir.	Ç7	1
İlköğretim ders kitaplarının öğretmenlere göre temalara uygun hazırlandığı, tür konusunda eksikliklerin düzeltilebileceği belirtilmiştir.	Ç10, Ç3	2

Tablo incelendiğinde bu alandaki çalışmaların bulguları altı başlık altında kodlanmıştır. Dördüncü kod olan “İlkokul ders kitaplarının öğretmen görüşlerinde eksiklikler olduğu ve düzenlemelerin gerekliliğini gösteren cevaplar vermişlerdir” bulgusunun frekansının beş olduğu görülmektedir. Altıncı kodda “İlköğretim ders kitaplarının öğretmenlere göre temalara uygun hazırlandığı, tür konusunda eksikliklerin düzeltilebileceği belirtilmiştir.” bulgusunun frekansı iki olarak görülmektedir. Birinci kod olan “İlköğretim ders kitaplarındaki etkinliklerinin öğretmenlere göre kazanımlarda uygunluk ve seviyelere eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir.” bulgusunun frekansı iki olarak görülmektedir. İkinci kod olan “İlköğretime ayrılan kamu kaynaklarının öğretmenlere göre birçok alanda yaşattığı sıkıntılar belirtilmiştir.” bulgusu bir olarak görülmektedir. Üçüncü kod olan “İlkokul ders kitabında görsellerin etkisi “sadece olumlu, sadece olumsuz ve olumsuz ön planda” içerikler belirtilmiştir.” bulgusu bir olarak görülmektedir. Beşinci kod olan “İlkokul ders kitaplarının görsel, tasarım, davranışçı yaklaşım kuramı ve özetler alt başlığı ile inceleyerek eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir.” bulgusunun da frekansı bir olarak görülmektedir. Bunların yanı sıra bazı akademik çalışmaların birden fazla bulgu kodunda yer aldığı görülmektedir. Buna göre Ç5 ve Ç6 tabloda iki defa yer almaktadır.

Tablo 9. İncelenen çalışmaların örneklemine ilişkin veriler

Çalışmaların örneklemeleri	Çalışmalar	f
Okullarda okutulan ders kitapları	Ç1, Ç3, Ç4, Ç7	6
Okul müdürleri	Ç2	1
Sınıf öğretmenleri	Ç2, Ç5, Ç6, Ç9, Ç8	5
Ders kitaplarındaki metin	Ç10, Ç3	2

Tablo bakıldığında okullarda okutulan ders kitapları ile yapılmış olan çalışmaların frekansının 6 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ile yapılmış olan çalışmaların frekansının 5 olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında yer alan metinlerle yapılan çalışmaların iki olduğu, okul müdürleri ile yapılan çalışmaların frekansının ise bir olduğu görülmektedir. Ayrıca Ç2 örneğinin tabloda hem okul müdürleriyle hem de sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Tablo 10. İncelenen çalışmaların sonuçlarına ilişkin veriler

Çalışmaların Sonuçları	Çalışmalar	f
İlköğretim ders kitapları ölçme ve değerlendirme açısından eksiklikler görülmüştür.	Ç1	1
İlköğretime ayrılan kamu kaynaklarının yetersiz olduğu, gereksinimleri karşılamadığı; kaynak sağlamada yeni yaklaşımların tercih edilmesi gerekliliği görülmüştür.	Ç2	1
Söz konusu ders kitaplarının öğrenci ve öğretmenler açısından olumlu-olumsuz etkileri olmaktadır.	Ç4, Ç5, Ç9	3
İlkokul ders kitaplarının öğretmen görüşlerinde eksiklikler olduğu ve düzenlemelerin gerekliliğini gösteren cevaplar vermişlerdir	Ç1, Ç6, Ç8, Ç9, Ç7, Ç10, Ç4	7
İlkokul ders kitaplarının görsel, tasarım, davranışçı yaklaşım kuramı ve özetler alt başlığı ile inceleyerek eksiklikler olduğunu belirtilmiştir.	Ç7, Ç4	2
İlköğretim ders kitaplarının öğretmenlere göre temaların uygun hazırlandığı, tür konusunda eksikliklerin düzeltilebileceği belirtilmiştir.	Ç10, Ç3	2

Tablo incelendiğinde bu alandaki çalışmaların sonuçları altı başlık altında kodlanmıştır. Dördüncü kod olan “İlkokul ders kitaplarının öğretmen görüşlerinde eksiklikler olduğu ve düzenlemelerin gerekliliğini gösteren cevaplar vermişlerdir.” sonucunun yedi olarak görülmektedir. Üçüncü kod olan” Söz konusu ders kitaplarının öğrenci ve öğretmenler açısından olumlu-olumsuz etkileri olmaktadır.” Sonucunun frekansının üç olduğu görülmektedir. Beşinci kod olan”

İlkokul ders kitaplarının görsel, tasarım, davranışçı yaklaşım kuramı ve özetler alt başlığı ile inceleyerek eksiklikler olduğunu belirtilmiştir.” Soncunun frekansının iki olduğu görülmektedir. Aynı şekilde altıncı kod olan” İlköğretim ders kitaplarının öğretmenlere göre temaların uygun hazırlandığı, tür konusunda eksikliklerin düzeltilebileceği belirtilmiştir.” Frekansının da sonucu iki olduğu görülmektedir. Birinci kod olan “İlköğretim ders kitapları ölçme ve değerlendirme açısından eksiklikler görülmüştür.” Sonuncun bir olduğu görülmüştür. Yine aynı şekilde “İlköğretime ayrılan kamu kaynaklarının yetersiz olduğu, gereksinimleri karşılamadığı; kaynak sağlamada yeni yaklaşımların tercih edilmesi gerekliliği görülmüştür.” Frekansının sonucunda bir olarak görülmüştür. Ayrıca bazı akademik çalışmaların birden fazla sonuç kodunda yer aldığı görülmektedir. Buna göre Ç1 tabloda iki defa, Ç4 üç defa, Ç7 ve Ç9 tabloda iki defa kullanıldığı görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulguların olası nedenleri bu nedenlerin gerekçeleri ve yaptırımları üzerinde durulmuş ve içerikleri incelenmiş olan çalışmaların alanda yapılmış diğer çalışmalarla karşılaştırması yapılmıştır.

İncelen çalışmalarda öğretmenlerinin, ders kitapları ve öğretim materyallerine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla yapılan çalışmaların frekansının yüksek olduğu görülmektedir. Bununla beraber İlkokul Matematik-Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi ve İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri tür ve tema açısından incelenmesinde frekansların yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun öğretmenlerin eğitim ve öğretim de en fazla kullanılan materyalin ders kitabı olduğunu ve bunlarla ilgili görüş ve önerilerinin fazlaca yordanabildiği, çalışmalara önem ve anlam kazandırdığı söylenebilir. Bunların yanı sıra ders kitaplarını ölçme değerlendirme, görsel içerikler, kaynak ve yatırımın yetersizliği ve yardımcı kaynakları incelemek açısından da yapılan çalışmalar vardır. Ders kitaplarını öğretmenlerin ışığında incelemek amacıyla yapılan çalışmaların, İlkokul ders kitaplarının öğretmen görüşlerinde eksiklikler olduğu ve düzenlemelerin gerekliliğini gösteren cevapların verilmesi bulgusuyla son derece örtüştüğü görülmektedir.

Çalışmaların gerekçelerine bakıldığında yine “İlköğretim ders kitaplarının öğretimde yardımcı unsurları karşıladığı, önemli materyaller seçimine zemin hazırlaması münasebeti ile derslerde kullanılmasının yarar sağladığı bilinmesinin önemli olduğunun ve İlköğretim ders kitapları öğretmenler tarafından kulla-

nılan önemli bir eğitim materyali olduğundan öğretmen görüşlerini almak değerlendirilebilmek incelemeler açısından önemlidir” frekanslarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu gerekçelerin yine ders kitaplarının öğretmenlerin incelemesinin önemini göstermektedir. Araştırmaların daha çok öğretmenler ışığında ders kitapları üzerinde çalışıldığını “İlkokul ders kitaplarının öğretmen görüşlerinde eksiklikler olduğu ve düzenlemelerin gerekliliğini gösteren cevaplar vermişlerdir” bulgusu desteklemekte olduğunu göstermektedir. Ders kitapları üzerinde yapılan bu çalışmaların öğretmen ders içi materyallerinde en sık kullanılan tür olması araştırmayı inceleme sık karşılaşılan durumun nedeni olabilmektedir.

Kullanılan yöntemler açısından çalışmalara bakıldığında en fazla kullanılan yöntemin doküman incelemesi yöntemi olduğu görülür. Göçer (2007) ve diğerlerinin çalışmalarında kullanılan yöntemin doküman incelemesi olduğu bu durumu desteklemektedir. İncelemelerin geneline bakıldığında ders kitapları yetersizlikleri üzerine yapılan çalışmalar olması münasebeti ile survey ve tarama yöntemi de en çok kullanılan bir diğer yöntemler olarak görülmektedir.

Çalışmalarda en fazla alınmış olan güvenlik önlemi, uzman görüşlerini alınması olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzman görüşlerinin yanı sıra Güvenirlik önlemleri konusunda herhangi bir ifade yer almaması da dikkat çeken ikinci durumdur. Güvenlik amacıyla öğretmen görüşlerine başvurulması amaçların öğretmen ışığında yapılması kodlaması ile de örtüşmektedir. Ders kitaplarını incelemek adına yapılan çalışmaların güvenlik önlemlerini sağlamak adına dene amaçlı uygulamalar, literatür taramaları da yapılmıştır. Bunun yanı sıra EBA ve Millî Eğitim kitaplarını ele almakta bir diğer amaçlar ile örtüşen bir durumdur. Ders kitaplarının güvenlik önemleri içerisinde yer alması ve öğretmen ve uzmanlar tarafından kontrol edilmesi nitel verilerin güvenilirliğini arttırmada etkili bir yol olduğu söylenebilir.

İlkokul ders kitaplarının öğretmen görüşlerinde eksiklikler olduğu ve düzenlemelerin gerekliliğini gösteren cevaplar verilmiş olduğu bulgu en fazla kullanılan bulgu olup kullanılan yöntem-tekniklerle de uyumlu olduğu görülmektedir. Bu durumun paralellik gösterdiğini İlköğretim ders kitaplarındaki etkinliklerinin öğretmenlere göre kazanımlarda uygunluk ve seviyelere eksiklikler olduğunu belirtmelerinden ya da İlköğretim ders kitaplarının öğretmenlere göre temalara uygun hazırlandığı, tür konusunda eksikliklerin düzeltilebileceğini söylemelerinden de çıkartabilmekteyiz. Kullanılan ders kitaplarının öğretimde kullanılan en sık materyal olması doküman incelenmesine paralellik göstermektedir. Materyalleri de eğitimde en çok kullanan kişilerin öğretmenler olması anketlerin kullanılmasına zemin hazırladığı görülmüştür.

En fazla kullanılan veri toplama aracının anket olması bunu peşi sıra doküman incelemesinin kullanılması, en sık frekans olan “İlkokul ders kitaplarının öğretmen görüşlerinde eksiklikler olduğu ve düzenlemelerin gerekliliğini gösteren cevaplar vermişlerdir” bulgusu ile paralellik göstermektedir. Ders kitaplarının bir doküman olarak kabul edilip incelendiği ve bunu inceleyenler ve kullanan öğretmenlere anketler uygulanması bu durumu en güzel örtüştüren çıkarımlardan biri olduğunu göstermiştir. Bulgular tablosuna baktığımızda genel anlamda ders kitapları üzerine yapılan çalışmaların çokluğu öğretmenler ve uzmanlar ile veri toplamaya çalışıldığı bilgisi örtüşmektedir. Bu bulgular ve kullanılan araçların birbiri ile örtüşmesi bize araştırılan konuların bir amaca hitap etmesi olabileceğini göstermektedir. Araştırmacıların bu veri toplama araçlarının sık kullanma nedenleri alınan önlemler ve amaçlar doğrultusunda çalışmalar ortaya koyması gerekliliği olabilir. Yani böylece konular farklılaşsa da aynı amaç etrafında birleşmelerine zemin hazırladığını göstermektedir.

Araştırmada yoğun olarak sınıf öğretmenleri ve uzmanlarla çalışılmıştır. Bu durum Kavak, Ekinci ve Gökçe'nin (1997) “İlkokul ders kitaplarının öğretmen görüşlerinde eksiklikler olduğu ve düzenlemelerin gerekliliğini gösteren cevaplar” bulgusunun en fazla frekansa sahip olması nedeniyle paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmaların ders kitapları ile olması Göçer (2007) ve diğer incelemelerin yine “İlkokul ders kitaplarının öğretmen görüşlerinde eksiklikler olduğu ve düzenlemelerin gerekliliğini gösteren cevaplar vermişlerdir” bulgusu ile de örtüşmektedir.

Bütün olarak tablolar ele alındığında çalışmalar ders kitaplarının zemine oturtulmuş üzerine içerik, görsel, tür, tema, ölçme değerlendirme, kaynak yetersizlikleri sentezlenmiş ve birbiri ile bağlantılı ve paralel olan araç-yöntemler kullanıldığı görülmüştür. “Öğretmenlerinin, ders kitapları ve öğretim materyallerine ilişkin görüşlerini saptamak” amaçlaması frekansı her ne kadar dört olsa da bununla bağlantılı “İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri tür ve tema açısından incelenmek, İlkokul Matematik-Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi” yakın incelemeler olduğu görülmektedir. Bunların yan sıra diğerleri bunları genel amaçlardan sayarken alt amaçlar olarak nitelendirildiğini ve genelden özele ilkesi ile hareket edildiği görülmektedir.

Öğretmenlerinin, ders kitapları ve öğretim materyallerine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla yapılan çalışmaların gerekçelerini İlköğretim ders kitaplarının öğretimde yardımcı unsurları karşıladığı, önemli materyaller seçimine zemin hazırlaması münasebeti ile derslerde kullanılmasının yarar sağladığı bi-

linmesinin önemi adı altında gerekçelendirmek ve yüksek paralellik sağlamak tüm bu durumları destekler niteliktedir.

Öneriler

Bu bölümde yapılan içerik analizlerinin ortaya çıkardığı sonuçlar ve sonuçlara ilişkin birtakım öneriler sunulmuştur.

İncelenen çalışmalarda en fazla karşılaşılan amacı ilkökul öğretmenlerinin, ders kitapları ve öğretim materyallerine ilişkin görüşlerini saptamak ve içerikleri öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Çalışmaların gerekçelerine bakıldığında yine ilköğretim ders kitaplarının öğretimde yardımcı unsurları karşıladığı, önemli materyaller seçimine zemin hazırlaması münasebeti ile derslerde kullanılmasının yarar sağladığı bilinmesinin önemli olduğu üzerine yoğunlaşmıştır. Tüm bu durumları göz önüne aldığımızda araştırmacıların süreçte olduğu kadar sürecin öncesinde ve sürecin sonrasında rastlanılan durumların üzerinde yapılan çalışmalara da önem verildiği önerisinde bulunulabilir. Yani sadece ders kitaplarının içeriği hakkına değil neden ihtiyaç duyulduğu ve neden ihtiyaç duyulabileceği gibi sorularının karşılığını tüm süreçte alınması sağlanmıştır. Ders kitapları bizlere süreç içinde sürece başlamadan içinde ve bitirirken değerlendirme kısımlarının da lazımlığı inceleme konuları öneri bulunmaktadır.

Kullanılan yöntemler açısından çalışmalara bakacak olursak doküman incelenmesi ders kitapları için önem teşkil etmektedir. Diğer yöntemlerin kullanılması ise veri türlerini çeşitlendirmek açısından önem arz etmektedir. Nitel veri toplamak ve incelemelerin farklılaşması açısından nitel veri araştırma yönteminin yanında durum çalışması, survey ve tarama yöntemi de çeşitlilik sağlamaktadır.

Çalışmalarda en fazla alınmış olan güvenilirlik önlemleri, uzman görüşüne başvurmak, verileri sınıf öğretmenlerine yorumlatmak ve ders kitapları açısında literatür taraması yapma güvenilirliği sağlanmış başka çalışmaları yer vermektedir. Bu güvenilirlik önlemlerinin nitel çalışmalarda güvenilirliği sağlamada etkili olduğu düşünülmektedir. Fakat güvenlik önlemleri kapsamında bir ifadeye yer verilmemesi bu durumun etkisini düşürmektedir. Çünkü veri toplayan kişinin ders kitaplarının öğretmen için ifade ettiği anlamlar, verilecek cevaplar ders kitaplarını incelemek açısından etkili olmaktadır. Bu sebeple nitel araştırma yapanların, veri toplanacak materyalle uzun süre vakit geçirmesi, katılımcıların yani öğretmenlerin rahat cevap vermesini sağlaması açısından güvenilirliği sağlamada çok etkili bir yol olacaktır.

Katılımcılar yani öğretmenlerin “İlkokul ders kitaplarının öğretmen görüşlerinde eksiklikler olduğu ve düzenlemelerin gerekliliğini gösteren cevaplar” vermesi incelenen çalışmalarda en sık karşılaşılan bulgudur. Bunun yanında “İlköğretim ders kitaplarının öğretmenlere göre temalara uygun hazırlandığı, tür konusunda eksikliklerin olduğu ve İlköğretim ders kitaplarındaki etkinliklerinin öğretmenlere göre kazanımlarda uygunluk ve seviyelerde eksiklikler olduğunu belirtmiş” sık karşılaşılan bulgulardır. Beklenildiği üzere sonuçlarda bulgularla paralellik göstermektedir.

İncelenen çalışmalarda en fazla anket ve görüşme veri toplama aracına rastlanılmıştır. Bunun sonucunda araştırmacıların diğer veri toplama araçlarının da aynı düzeyde kullanmanın daha etkili olacağı önerilmektedir. Böylelikle daha etkili ve sonuçlar elde edileceği de vurgulanmaktadır.

Araştırmalarda yoğun olarak öğretmenlerle ve ders kitapları ile çalışılmıştır. Yapılan araştırmaların hizmet içinde, ilkökulda en fazla kullanan sınıf öğretmenleri olması yadsınmaz bir gerçektir. Böylelikle araştırmacıların bu konu üzerinden öğretmenler ve ders kitapları ile yürüttükleri çalışma güvenli olması açısından örnek teşkil etmektedir.

Araştırma sonuçlarının yapılan araştırmalara genel bir bakış olması ve örnek teşkil etmesi eksiklerinde belirlenmesi ile alanında yapılan çalışmalara yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sırasında fark edilen ve araştırma sonucu ile de doğruluk gösteren durumları ele alırsak şu önerileri yapmakta fayda vardır.

- Daha kapsamlı sonuçlar elde etmek için anahtar kelimler artırılarak ders kitabı içerikleri daha kapsamlı bir şekilde ele alınabilir.
- Ders kitabından daha verimli yararlanmak materyali en çok kullanan öğretmenlerle yapılan çalışmalar sıklaştırılabilir.
- Ders kitapları içerik, kazanım, görsel vb. tüm bulguları kapsayacak şekilde alt basamaklara ayrılarak inceleme ve düzeltmeler yapılabilir.
- Ders kitapları tüm kademelerde ek bir kaynağa ihtiyaç duyulmadan her bakımdan donatılarak tüm okullarda aynı kitabın kullanılması sağlanabilir.

Kaynakça

- Acar, M. ve Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TUBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363.
- Göçer, A. (2007). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. Yayınlanmamış makale.
- Kavak, Y., Ergün, E. Ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. *Eğitim Yönetimi*, 3(3), 309-320.
- Muradoğlu, Ü. ve Işık, A. D. (2019). İlkokul üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 19-39.
- Taşdemir, D. (2011). İlköğretim 1. kademedeki okutulan Matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(16), 16-17.
- Temizyürek, F. ve Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842-856.
- Turan, M. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ders kitapları ve öğretim materyallerine yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 1-16.
- Uzunöz, A., Engin, İ. ve Tenteriz, C. (2010). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yeni ders kitapları hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 871-892.
- Yaşaroğlu, C. (2018). Ders kitapları ne söyler, öğrenciler ne anlar: ders kitapları görselleri hakkında bir değerlendirme. *Katre Uluslararası İnsan Araştırmaları Dergisi*, (5), 167-180.
- Yavuz, G. (2007). İlköğretimde kullanılan ders kitaplarının öğretime yardımcı unsurlar açısından değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Yılmaz, M. ve Korkmaz, C. (2016). İlköğretim 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 33-46.

Ek: İçerikleri İncelenmiş Olan Çalışmalar

- Ç1:** Göçer, A. (2007). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. Bu çalışma 18 - 20 Haziran 2007 tarihleri arasında Çukurova Üniversitesinde düzenlenen III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri temel alınarak oluşturulmuştur.
- Ç2:** Kavak, Y., Ergün, E. ve Gökçe, F. (1997). İlk Öğretimde Kaynak Arayışları. *Eğitim Yönetimi*, 3(3), 309-320.
- Ç3:** Temizyürek, F. ve Delican, B. (2016). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Ve Tema Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842-856.
- Ç4:** Yaşaroğlu, C. (2018). Ders Kitapları Ne Söyler, Öğrenciler Ne Anlar: Ders Kitapları Görselleri Hakkında Bir Değerlendirme. *Katre*, 59.
- Ç5:** Muradoğlu, Ü. ve Işık, A. D. (2019). İlkokul Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 19-39.
- Ç6:** Turan, M. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Ders Kitapları Ve Öğretim Materyallerine Yönelik Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 1-16.
- Ç7:** Yavuz, G. (2007). İlköğretim 3.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Öğretime Yardımcı Unsurlar Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Ç8:** Uzunöz, A., Engin, İ. ve Tenteriz, C. (2010). İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Yeni Ders Kitapları Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 871-892
- Ç9:** Taşdemir, D. (2011). İlköğretim 1. Kademedeki Okutulan Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(16), 16-17
- Ç10:** Yılmaz, M. ve Korkmaz, C. (2016). İlköğretim 1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Tür Ve Tema Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 33-46

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE 21. YÜZYIL DİL KULLANICISI PROFİLİ: KÜLTÜREL DİPLOMASI BAĞLAMINDA KÜLTÜRLER ARASI “SOSYAL AKTÖR”

Aslı Fişekcioğlu¹

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini, sadece bir dil inceleme çalışması gibi betimlemek, içinde yaşadığımız yüzyıl için oldukça eksik bir değerlendirme olacaktır. Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesini önemli bir kültürel diplomasi aracı olarak kabul etmektedirler. Bu çalışmada amaç, 2018 yılında Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninin (2018) genişletilmiş baskısının yayımlanmasıyla ortaya çıkan yeni yeterlilikleri, kültürel diplomasi ve sosyal aktör kavramları çerçevesinde yorumlamaktır. XXI. yüzyılda öğrenenin dil kullanıcısı ve sosyal aktör olma sürecindeki gereksinimleri bu bağlamda yeniden tartışmaya açılmıştır.

Yöntem: Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, aracılık yeterlilikleri ve çok kültürlü dağarcığın keşfi yeterlilikleri durum çalışması bağlamında değerlendirilmiştir. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninin (CECR, 2018) genişletilmiş baskısı, doküman analizi, tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Araştırma, sosyal aktör olarak kabul edilen dil kullanıcısının kültürel yeterlilikleri ile sınırlandırılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yumuşak güç unsuru olarak tek yönlü analizi ve yorumu yapılmıştır. Doküman analizi çerçevesinde Fransızca ve İngilizce aslından paralel okuma yöntemiyle Türkçeye çevrilerek yapılmıştır.

Bulgular: Yeni yeterlilikler bağlamında Türk kültürü içeriğinin A1 dil düzeyinden itibaren öğretim programlarında bulunması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Ölçünlü ve zengin Türk kültürü içeriğinin, ders materyallerinde en düşük dil düzeyinden başlayarak var olmasının aynı zamanda bir kültürel diplomasi faaliyeti olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Kültürel Yeterlilikler, Kültürel Diplomasi

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, asli.fisekcioglu@marmara.edu.tr

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son yıllarda gerek devletin konuya verdiği önem, gerek akademik alanda yapılan değerli çalışmalar sebebiyle oldukça ilerlemiş ve önem kazanmıştır. Herhangi bir dilin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde, dili salt yapısal özellikleri ile ele almanın veya yabancı dil öğretimini sadece hedef dile ait dil bilgisi yapılarının ve kurallarının aktarımı olarak yorumlamanın önemli sorunları da beraberinde getirebileceği söylenebilir. “*Dilin karakteri bir anlamda aynı zamanda ruhtur (Geist), bu ruh dilde kendini gösterir ve dili ruhlandırır*” (Humboldt, akt. Akarsu B., 1998: 58). Her milletin dilinde, o millete ait unsurlar ve o dili konuşan toplumun dünyaya bakış açısı gizlenmektedir. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla yapılan müfredat çalışmalarında, hazırlanan kitaplarda Türkçeye ait bu ruhun da yerini alması oldukça önemli gözükmektedir. Bunun tersine yaklaşımlarda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin de bir dil teknisyeni, dil tamircisi olarak görülmesi, sadece kuralların aktarımcısı olarak yorumlanması kaçınılmazdır. Birçok düşünür tarafından dile getirilen dilin ruhu kavramı düşünüldüğünde dilin ruhunun içinde dili konuşan topluma ait bir toplum bilgisinin var olduğu düşünülebilir. Dilin olmuş, bitmiş, tamamlanmış bir ürün değil, bir enerji, bir etkinlik olarak gören Humboldt, dilin bu değişkenliği ve özgünlüğünde onu konuşan toplumun ruhunu yani kültürünü görmektedir (akt. Akarsu, 1998: 21). Bu sebeple dile, ruhunu, enerjisini ve dinamik karakterini veren kültürün de içeriğinde, aynı dilin tanımında olduğu gibi dinamik öğeler bulunmaktadır. “*Kültür nesne gibi karşımızda duran sabit bir varlık değildir. O oluşan, gelişen, değişen veya donmuş hâle de gelebilen ama bilfiil var olan, temelde soyut nitelikli bir mevcudiyeti ifade eder.*” (Köktürk, 2017: 151). Hedef dile ait dil bilgisi, kelime bilgisi, ses bilgisi, yazım ve telaffuz özellikleri ile sınırlandırılmış bir müfredatın öğrenciyi dil kullanıcısı ve sosyal aktör olma yolunda oldukça zorladığı düşünülebilir. Başka bir deyişle, çağdaş yabancı dil öğretimi araştırmalarının, özellikle Diller İçin Avrupa Ortak Dil Çerçevesinin (TELC, 2013) sosyal aktör olarak tanımladığı dil kullanıcısının gereksinimleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi müfredatında göz önünde bulundurulmaktadır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde de Türk kültürünün, öğrenenin dil düzeyine ve özel gereksinimlerine uygun olarak müfredat içeriğinde bulunması önemsenmektedir. Aynı zamanda, diğer dillerin yabancı dil olarak öğretiminde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de bir kültürel diplomasi faaliyeti olarak kabul edildiği için bu süreç farklı bağlamlarda da önem kazanmaktadır (Esener, 2018). “*Dil öğrenme süreci o dili öğrenen kişinin o dile ilgili ve o*

dilin konuşulduğu ülke ile ilgili ön yargılarıyla ve hatta yanlısamlarıyla ilgili-dir” (Barbot, 2001: 47). Bu bağlamda yabancı dil öğretimi ayrı bir anlam kazanmakta, diplomatik sahada bu yüzden bir yumuşak güç unsuru olarak kabul edilmektedir. Nye (2004) sanat, kültürel etkileşim, turizm, popüler kültürün yanı sıra dil eğitimini de yumuşak güç unsurları arasında olduğunu söylemektedir. Yunus Emre Enstitüsü Türkiye’nin kültürel diplomasi faaliyetlerini yürütmek amacıyla kurulmuş bir kurumdur. Bu sebeple kültürel faaliyetlerini yürüttüğü her ülkede aynı zamanda yabancılara Türkçe öğretimi yapmaktadır. *“Kültürel diplomasi alanında faaliyet gösteren bu kuruluşların en önemli amacı, kendi dillerini yurt dışında öğreterek ülke kültürünü yurt dışında yaygınlaştırmak ve bu sayede kamu diplomasisini daha kolay yürütür hâle getirmektir”* (Ünalmiş, 2019: 147). Yeni bir dili öğrenmek yeni bir kültürle karşılaşmak olarak da kabul edilebilir. Yeni bir dili öğrenme sürecinde öğrenenin, o dili konuşan toplumun geçmişinden hareketle oluşturmuş olduğu değer yargılarıyla, dünyaya bakış açısıyla kısaca hedef dili konuşan toplumun şahsiyetliliği ile karşılaştığı söylenebilir. Bu sebeple, yeni bir dili öğrenen bireyin aynı zamanda yeni bir değerler sistemine, yeni bir göstergeler dünyasına girmiş olduğu söylenebilir. *“Toplum ve kültürde ne varsa dilde ifadesini bulur. Dilde neler varsa toplum ve kültürde asılları veya yankıları vardır”* (Güvenç, 2004: 48). Bu tanımlamadan yola çıkarak dil ve onu konuşan toplumun birbirinden ayrılamaz parçalar olduğu görülmektedir. Dil ve toplum arasındaki bu ilişki incelendiğinde ise o dili konuşan ve yazan toplumun kültürü akla gelmektedir. *“Her dil gerçeği ayrı bir yönden yansıttığı için ayrı toplumların dünyaları da birbirinden ayrıdır”* (Sapir, 1921: 224). Belki de bu sebeple kaynak dildeki her kelimenin karşılığı hedef dilde bulunmamaktadır. Bu sebeple yabancı bir dili öğrenme sürecinde olan birey mutlaka öğrendiği dilin toplumuna dair bilgiler edinmek durumundadır. Bu bağlamda Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni (2013) herhangi bir dili yabancı dil olarak öğrenen bireyi hem bir dil kullanıcısı olarak hem de bir sosyal aktör olarak tanımlamaktadır. Sosyal aktör olarak Türkçeye çevrilmiş olan terim öğrenenin hangi dil düzeyinde olursa olsun dilini öğrendiği toplumun sosyal ağının bir parçası olmak durumunda olduğu gözler önüne sermektedir. Sosyal aktör bir yabancı dili öğrenme sürecinde, önceki yöntem ve yaklaşımların aksine, sadece dille ilgili alıştırmalarla değil aynı zamanda kendine verilen görevleri, dil düzeyine uygun bir şekilde yapıp yapmadığı üzerinden de değerlendirilmektedir. Bu görevler, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninde (2013) belirtildiği üzere tıpkı gerçek yaşamda olduğu gibi çeşitli dil kullanım alanlarını ve bu alanlarda öğrenenin ortaya koyması gereken dilsel ve kültürel eylemlerini kapsamaktadır. Çerçeve metin bu alanları kişisel, kamusal, mesleki

ve eğitim alanları olarak belirlemiştir (AOÇM, 2013: 50). Metin yazarları tarafından durumlar olarak adlandırılan içerik ise yabancı dil öğretimindeki gereksinim analizini hatırlatmaktadır. Öğrenenlerin dili kullanırken hangi durumların üstesinden gelmek zorunda olacakları, hangi mekânlar, kurum ve organizasyonlar, hangi kişiler, nesnelere, olaylar ve eylemlerle ilişki içinde olacakları müfredat hazırlanırken mutlaka göz önüne alınmasını hatırlatmaktadır (AOÇM, 2013: 52). Çerçeve metin yazarlarının sosyal aktör olarak tarif ettikleri öğrenen bu sebeple, çeşitli kullanım alanlarında, çeşitli durumlarda, öğrendiği dili hedef toplumun üyeleriyle birlikte kullanacak, çeşitli görevleri bu bağlamda yerine getirecektir. Öğrenenin kendi dil düzeyine uygun olarak baş edeceği durumlar, üstesinden geleceği ilişkiler ağı bulunmaktadır. Bu sebeple öğrenen, ilk basamak dil düzeyinden itibaren, sözlü ve yazılı olarak hedef toplumun bir üyesi gibi toplumsal ağın bir parçası olmaya aday olarak kabul edilebilir. *“İki dil arasında ilişki kurmak, iki dilbilimsel sistemi üst üste koymak değildir, aynı zamanda birbirinden bazı durumlarda çok farklı olan iki kültürel alanın ilişkiye girmesidir”* (Dabéne, 1994: 128). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere yabancı dil olarak Türkçe öğrenen birey, kendi kültürel göstergelerini bazı durumlarda Türklere ait kültür göstergeleri ile bildirişim sürecinde bir araya getirmek zorundadır. Bu zorlu süreci aşmak adına çerçeve metin yazarları bildirişimsel dil yeterlilikleri ile genel yeterlilikleri birbirinden ayırarak bu konuya dikkat çekmek istemişlerdir. Dildeki kültür içeriğinin öğretme sürecinde aktarımı ve paylaşımı ise genel yeterlilikler üzerinden değerlendirilmektedir. Béacco (2008: 3) bu konuda şu ifadeyi kullanmıştır: *“Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni kültür boyutunu kendi içinde tutarlı olmak adına yeterlilik kavramı içinde açıklamıştır. Bu yeterlilikler sosyokültürel bilgi terimiyle, kültürlerarası kişiliği oluşturma çabasındaki beceriler / uygulayıcı bilgi terimi ve kişiliğe ilişkin yeterlilik terimi adı altında incelenmiştir”*. Bu tanımdan yola çıkarak genel yeterlilikler olarak adlandırılan ve bildirişimsel dil yeterliliklerinden ayrılan genel yeterliliklerin aslında kültürel yeterliliklerin içeriğini belirttiği görülmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni Türkçeye ilk olarak 2006 yılında çevrilmiştir (DIA, 2006). Çerçeve metnin bu ilk çevirisinden sonra dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yabancı dil öğretimi alanı yeni kavramlarla tanışmıştır. Yeni kavramlar arasında, bu çalışmanın sınırlılıkları kapsamında, dil kullanıcısı, sosyal aktör, eylem odaklı yaklaşım sayılabilir. Bu metnin yayımlanmasından sonra Avrupa Konseyi tüm dünyada uzun soluklu projeler gerçekleştirmiştir. Bu projeler kapsamında CARAP (2012) projesi sonuçları Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninin yabancı dil öğretiminde olması gereken kültürel içeriğin daha anlaşılır temeller üzerine kurulması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu

sebeple proje kapsamında kültürel yeterlilikler çeşitlendirilmiş ve tanımlanmıştır (CARAP, 2012). Bu projenin dışında yapılan diğer projelerden çalışma kapsamı dışında olduğundan bahsedilmemektedir. Çerçeve metin yapılan onlarca proje kapsamında değerlendirilmeye alınmış ve bunun sonucunda yabancı dil öğretiminde ortaya çıkmış olan yeni yaklaşımlar da göz önüne alınarak 2018 yılında Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni genişletilmiş baskı adı altında yeniden yayımlanmıştır. Bu metin henüz Türkçeye çevrilmemiştir. Bu çalışmada Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni genişletilmiş baskıda (CEFR, 2018) yer alan yeni yeterliliklerden aracılık yeterlilikleri ve kültürel dağarcığın keşfi yeterlilikleri çalışma konusunun sınırları dâhilinde değerlendirilmektedir. Bahsi geçen yeni yeterlilikler aynı zamanda XXI. yüzyıl dil kullanıcısının sosyal aktör olarak yeni profilini de ortaya koymaktadır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma materyali, veri toplama araçları, veri analizi ve bulgular yer almaktadır.

Araştırma Deseni/Modeli

Yansıtıcı ve yorumlayıcı olarak ifade edilen nitel araştırma yöntemi, tümevarım ve tümdengelim arasında gidip gelen kompleks bir muhakeme içermektedir (Creswell, akt. Bütün ve Demir, 2016). Bu sebeple araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, 2018 yılında Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninin genişletilmiş baskısının ortaya çıkmasıyla ayrıntılı olarak ele alınan, aracılık yeterliliklerini ve çok kültürlü dağarcığın keşfi yeterliliklerini sosyal aktör bağlamında değerlendirmektir (CECR, 2018: 168). Araştırmanın amacına uygun olması sebebiyle durum çalışması araştırması seçilmiştir. Çünkü durum çalışması materyaller ve dokümanlar aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplamayı amaçlayan nitel bir yaklaşımdır (Creswell, akt. Bütün ve Demir, 2016). Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninin (2018) genişletilmiş baskısı doküman analizi, tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın bir diğer amacı, sosyal aktör kavramını, kültürel diplomasi bağlamında konumlandırmaktır. Bu sebeple Batı ülkelerinde yabancı dil öğretiminin, yumuşak güç unsuru olarak kullanımına verilen önem, saptanan ölçütler doküman analizi ve tarama modeli kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel dil yeterlilikleri çalışma kapsamında araştırma alanı dışında bırakılmıştır. Araştırma sosyal aktör olarak kabul edilen dil kullanıcısının genel yeterlilikleri, diğer adıyla kültürel yeterlilikleri ile sınır-

landırılmıştır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yumuşak güç unsuru olarak tek yönlü analizi ve yorumu yapılmıştır.

Çalışma Materyali

Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni 2018 yılında genişletilmiş baskısıyla yeniden Avrupa Konseyi tarafından yayımlanmıştır. Metnin İngilizce, Fransızca ve Almanca örnekleri Avrupa Konseyi Dil Politikaları ve Eğitim Birimi resmî sitesinde erişime açılmıştır. Metin henüz Türkçeye çevrilmemiştir. Araştırmada bu metin kısaca CECR 2018 olarak belirtilmiştir. Araştırma sürecinde yapılan karşılaştırmalarda metnin ilk basımı ise kısaca AOÇ 2013 olarak belirtilmiştir. Sözü geçen metin araştırmanın sınırlılıkları kapsamında aracılık yeterlilikleri ve çok kültürlü dağarcığın keşfi yeterlilikleri bağlamında doküman analizi, tarama modeli kullanılarak incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninin (CECR, 2018) ortaya koymuş olduğu, aracılık yeterlilikleri ile ilgili veriler, Fatma Nur Kabay, Celile Eren Ökten'in makalesinde Türkçeye kazandırdıkları yeterliliklerden yola çıkılarak yorumlanmıştır (Kabay ve Ökten, 2019: 131). Çalışmada yer alan çok kültürlü dağarcığın keşfi yeterlilikleri ise yine aynı metnin Fransızca orijinalinden çevrilmiştir. Çeviri sürecinde metnin İngilizcesi ile Fransızcası arasında paralel okumalar yapılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada çerçeve metnin henüz Türkçeye çevrilmemiş olan genişletilmiş baskısından kısaca CEFR 2018 olarak bahsedilecektir. Bu metinde öncelikle çalışmanın konusu kapsamında aracılık becerilerinin anahtar kavramları şu şekilde sıralanmaktadır: “*kültürel konulara ilgi duyma, bakış açılarını anlamak için sorular sorma, farklı sosyokültürel ve toplum dil bilimsel bakış açlarına ve kurallarına duyarlılık ve saygı gösterme, sosyokültürel ve toplum dil bilimsel farklılıklardan kaynaklanan yanlış anlaşılmaları tahmin etme / çözme / giderme*” (Kabay ve Ökten, 2019: 146). Bu anahtar kavramlar incelendiğinde herhangi bir dili yabancı dil olarak öğrenen kişinin farklı kültürler olduğunun bilincinde, bu kültürlere merak duyan, bu kültürleri tanımak ve öğrenmek isteyen bir profilde olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca dil kullanıcısının, kültürler arası geçişi sağlayabilecek, kendisinden farklı kültürlerle saygı gösteren ve bu farklı-

lıkları kabul eden bir yapıya sahip olması gerektiği de dikkat çekmektedir. Kendi dil düzeyine göre henüz karşılaşmamış olduğu kültürel içerikten hareketle yanlış anlaşılabilirliğini veya karşısındaki farklı kültürü yanlış yorumlayabileceğini de bilmektedir. Bu anahtar kavramlardan sonra yine bu çalışmanın konusunu yakından ilgilendiren genel kapsamlı aracılık ölçütlerinden bahsetmek gerekmektedir. Genel kapsamlı aracılık ölçütleri de çerçeve metinde A1 dil düzeyinden C2 dil düzeyine kadar geliştirilmiştir. A1 ve A2 dil düzeylerinde öğrenen, daha çok karşılıklı etkileşimde bulunma durumlarında, dört dil becerisinde yardımlaşma şartıyla zorluklarla mücadele eden bir profil ortaya koyarken B1 dil düzeyinden itibaren git gide gelişen aracılık ölçütlerine sahip olması gerekmektedir. Bu araştırma konusunun sınırlılıkları içerisinde B1 dil düzeyi için aracılık yeterlilikleri şu şekilde belirlenmiştir: “*Öğrenci, farklı kökenlere ve geçmiş deneyimlere sahip kişileri, sorulan bazı soruların kültür gereği hassasiyet ve sorun teşkil edebileceğinin farkında olarak tanıtabilir ve muhataplarını bir konudaki tecrübelerini, uzmanlıklarını ve görüşlerini paylaşmaya cesaretlendirip iletişime davet edebilir*” (Kabay ve Ökten, 2019: 132). Bu tanımlamadan yola çıkarak B1 dil düzeyinde olan öğrencinin kültürlerarası duruşunun oluşmaya başladığı söylenebilir. Artık edindiği kültürel bilgilerden yola çıkarak farklı kültürün içinde gerekli hassasiyeti göstermesi beklenmektedir. B2 dil düzeyinde ise öğrenciden oldukça gelişmiş aracılık becerileri beklenmektedir: “*Fikirlerin karşılıklı olarak paylaşılmasını ve hassas meselelerin tartışılmasını kolaylaştırmak, farklı bakış açılarına karşı takdirini göstermek, insanları meseleleri keşfetmeye teşvik etmek ve bir şeyi ifade etme biçimini hassas bir şekilde ayarlamak için destekleyici bir ortam oluşturabilir*” (Kabay ve Ökten 2019: 132). Bu tanımlamadan yola çıkarak B2 dil düzeyinde tanımlanan yeni profilin, sadece hedef dilini öğrendiği kültür ile değil, aynı zamanda çok kültürlü sınıflarda diğer öğrencilerle de olan ilişkilerini kültürel olarak yapıcı bir tutumla yöneten bir öğrenci olduğu görülmektedir. C1 dil seviyesinde ise aracılık yeterliliklerini kültürel bağlamda oldukça geliştirmiş bir sosyal aktörle karşı karşıya olmaktadır: “*Farklı bakış açılarını yorumlayarak belirsizliği yöneterek yanlış anlamaları tahmin ederek ve konuşmayı yönlendirmek için diplomatik olarak araya girip olumlu etkileşimi sürdürmeye yardımcı olarak etkili bir aracı olabilir*” (Kabay ve Ökten, 2019: 132). Daha önceki bölümde belirtildiği üzere yeni çerçeve metin incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli değişikliklerin yapılmasına veya gerekli önlemleri alarak müfredatın yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç duyulan bazı konular olduğunun altı çizilmişti. Bu bağlamda yeni çerçeve metin kültür alanında sadece aracılık yeterliliklerini belirlemekle sınırlı kalmamıştır. Metinde bu çalışmanın kapsamında dikkat çeken en önemli özellik, yazarlar tarafından çok kültürlü dağarcığın keşfi yeter-

liliklerinin A1 dil düzeyinden C1 dil düzeyine kadar belirlenmiş olmasıdır (CECR, 2018: 168). A1 dil düzeyinde öğrenenden keşif sürecinde şu yeterlilikler beklenmektedir: Numaralandırma, ölçülendirme, saati söyleme gibi kültürlere göre değişkenlik gösteren farklı söyleyiş şekillerini tanır. Ama bu yeni biçimleri günlük hayatta kullanmakta zorlanır. A1 dil düzeyinde karşı kültüre sadece merak duyması beklenen öğrenen, A2 dil seviyesinde yeni kültürün keşfine doğru yola çıkmaktadır. A2 dil seviyesinde öğrenenden yeni keşif süresinde şu yeterlilikler beklenmektedir: Günlük yaşamda en çok karşılaşılan kültürel normları bilir ve uygulayabilir. (Örneğin farklı selamlama ritüelleri vb.) Beklenmedik durumlarda toparlanmakta zorluk çekse de günlük selamlaşmalarda, teşekkür etmede, af dilemede kültüre uygun bir şekilde davranabilir. Günlük etkileşim sırasında tutumu sebebiyle vermek istediği mesajın farklı anlaşılabilmesinin farkındadır. Bu durumda mesajını daha farklı biçimlerde açıklamaya çalışır. Diğer kültürlerden kişilerle olan etkileşiminde nasıl çözeceğini bilemediği zorluklar olabileceğinin farkındadır (CECR, 2018: 168). Çok kültürlü Dağarcığın Keşfi Yeterliliklerinde, öğrenenin B1 dil düzeyinde aynı iletişimsel dil yeterliliklerinde olduğu gibi kültürel bağlamda da eşik düzeyde olduğu görülmektedir: B1 Basit bir dille kendi kültürü dolayısıyla yapmış olduğu hareketlerin neden başka bir kültüre ait toplum üyeleri tarafından farklı anlaşılabilmesini açıklayabilir. Basit bir dille ona başka bir sosyokültürel bağlamda garip gözüken şeylerin başka bir kültür için normal olduğunu açıklayabilir. Basit bir dille kendi kişisel değerlerinin ve davranış şekillerinin, diğerlerinin değerleri ve davranış şekillerinin algılama şeklini etkileyebileceğini açıklayabilir. Kendine ait kültürün öğelerini başka bir kültüre veya hedef kültürün (öğrendiği kültürün) öğelerini kendi kültüründeki kişilere açıklayabilir. En çok kullanılan kültürel kodlara genellikle uyum gösterir. Tavır, göz teması, kişiler arası mesafe gibi toplumsal uzlaşımın farkındadır (CECR, 2018: 168). Yeni kültürü keşfeden öğrencinin, B2 dil seviyesinde ise yeni kültürle ilgili bilgilerinden yola çıkarak harekete geçmesi beklenmektedir: Kendi kültüründe ve diğer kültürlerdeki özel iletişim şekli üzerine, yanlış anlaşılma riskleri olsa bile, düşünebilir ve bunları açıklayabilir. Hedef kültüre ait kodları genellikle doğru yorumlar. Kültürlerarası bir karşılaşmada doğru bir şekilde davranır ve kendini doğru bir şekilde ifade eder. Bazı durumlarda doğru olan davranış ve ifade ediş şekillerinin bir başka durum için geçerli olmayabileceğini bilir. Davranış kalıplarındaki benzerlikleri ve farklılıkları tanımlayabilir (örneğin el kol hareketleri, sesin yüksekliği ve alçaklığı vb.) ve bu kültürel kodların anlamları üzerine bir uzlaşma ulaşmak için tartışabilir (CECR, 2018: 168). C1 dil düzeyini tamamlamış öğrenen ise öğrenmiş olduğu yabancı dile ait toplumu, kültürü öylesine iyi tanımaktadır ki o ülkeye, o kültüre ve o topluma karşı yapılan yanlış bilgilendirmelerde veya olumsuz yo-

rumlarda hedef toplumun haklarını gözetir: Kendi kültürüne ve diğer kültüre ait medyada çıkan haberlerin tarafsızlığını ve nesnellliğini yorumlayabilir. Diğer kültüre ait bir belgeyi veya bir olayı, kendi kültüründeki olay ve belgelerle ilişki kurarak açıklayabilir ve yorumlayabilir. Kendi toplumunun veya diğer toplumların bakış açılarını ve uygulamalarını ön yargıları oluşturan örtük değerleri hesaba katarak tasvir edebilir ve yargılayabilir. Toplum dilbilimsel ve edim bilimsel karışıkları yönetebilir ve durumu aydınlığa kavuşturmak için bunlara karşı yapıcı ve kültüre uygun bir şekilde davranıp tepki gösterebilir. Kendi kültürüne karşı ve bildiği diğer kültüre karşı oluşturulmuş olan stereotipleri, ön yargıları, öngörülerini yorumlayabilir (CECR, 2018: 168).

Bulgular

Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninin genişletilmiş baskısında yer alan yeni yeterlilikler aynı zamanda öğrenenin, dil kullanıcısı ve sosyal aktör olarak profilinin kültürel yeterlilikler bağlamında epey değişmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Aracılık kavramı 2001 yılında yayımlanan metinde sadece tanımlanan bir kavram olarak yer alırken metnin 2018 yılında yayımlanan baskısında yeterlilik hâline dönüştürüldüğü görülmektedir. Eşik düzey olarak da anılan B1 dil düzeyinin aracılık yeterlilikleri incelendiğinde farklı kültürlere hassasiyet kazanmış bir sosyal aktör karşımıza çıkmaktadır. Öğrencinin, sadece öğrenme sürecinde olduğu yabancı dile ait kültürü değil aynı zamanda farklı kültürlerden gelen, dili kullandığı ortamda bulunan diğer kişilerin de kültürüne hassasiyet göstermesi beklenmektedir. Aynı zamanda B1 dil düzeyindeki aracılık yeterlilikleri, öğrencinin iletişime açık hatta kültürel anlamda iletişime davet eden bir profili olduğunu da hatırlatmaktadır. Türkiye’de yükseköğrenimine başlamadan önce hazırlık sınıfı okuyan birçok öğrenci veya özel kurslarda Türkçe öğrenmek için kayıt olan kişiler farklı ülkelerden gelmiş öğrencilerle bir arada eğitim almaktadır. Bu sebeple sınıflar heterojen niteliktedir. Öğrencide B1 dil düzeyinde beklenen aracılık yeterliliklerinin oluşması için öğretmenlerin A1 ve A2 dil düzeyinde sınıf içerisindeki kültür yönetimini nesnel teknikler kullanarak yapmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. “*Karşılıklı kültürel bilginin ve anlayışın olmadığı kültürlerarası ortamlarda bazı iletişim sorunlarının yaşandığı görülmüştür*” (Kahraman, 2016: 14). Bu bağlamda kültürler arası olumlu davranış biçimlerine, farklı kültürlerin olduğunun bilincine varılmasından sonra erişildiği söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin bu sebeple kültürler arası iletişimi sağlamada becerilerinin geliştirilmesi, hatta farklı kültürlere ait genel ve toplumsal bilgilere de sahip olması gerektiği gözükmektedir. Eylem odaklı yaklaşım öncesinde, dönemde orta dil düzeyi

olarak adlandırılan dil düzeyinde hedef dile ait kültürel öğelerle tanışması gerçekleşmekteydi. Fakat eylem odaklı yaklaşım ve Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninin (AOÇ, 2013) ortaya çıkmasıyla hedef dile ait kültürel öğelerle tanışma A1 dil düzeyinden itibaren gerçekleşmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninin genişletilmiş baskısı (CEFR, 2018) yayımlandıktan sonra ise oldukça derin ve ayrıntılı bir kültürel aktarım yapma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Fakat kültür aktarımı ile ilgili yapılan bir araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, Türk kültürünü aktarma ile ilgili tutumlarını şu şekilde özetlemektedir: *“Elde edilen bulgular, bazı katılımcıların kültür uyumsuzluğu yaşanabileceği, kültür aktarımının hedef dil ve kültürden soğumaya neden olabileceği, öğrenenlerde hedef kültüre ilişkin ön yargıların olabileceği ve kültür aktarımının dil öğretimi sürecinin önüne geçebileceği gibi gerekçelerle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne yer vermenin olumsuz yanları olabileceğini düşündükleri belirlenmiştir”* (Caner, Direkçi ve Kurt, 2019: 89). Bu sonuçtan yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin bu konuda bilinçlendirilmesi oldukça önemli gözükmektedir. Bu durumun, kültürel diplomasi faaliyeti olarak görülen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, müfredat ve ders materyalleri içinde bulunan Türk kültürü içeriğinin de doğru algılanmasını, kullanılmasını olumsuz olarak etkileyebileceğini düşündürmektedir. Aracılık yeterlilikleri, B2 dil seviyesinde ise kültürler arası özellikleri oldukça gelişmiş bir sosyal aktörü ortaya koymaktadır. Hem öğrendiği dilin kültürünü hem de içinde bulunduğu (sınıf, iş yeri vb.) ortamda olan farklı kültürlerle olan iletişimde farklı bakış açılarını takdir ederek kabullenen, kendi fikrini de hassas meselelerin tartışıldığı bir ortamda dahi doğru kültürel kodlar kullanarak yapabilen bir sosyal aktör olması beklenmektedir. Ayrıca aracılık özelliği ile kültürel anlamda böyle bir ortamı da oluşturabilmesi beklenmektedir. C1 dil düzeyi ise hem bildirimsel dil yeterlilikleri hem de genel yeterlilikler bakımından oldukça ileri bir düzey olarak kabul edilmektedir. C1 dil düzeyinin, aracılık yeterlilikleri değerlendirildiğinde sosyal aktör olarak oldukça gelişmiş, hatta toplumsal yaşamda etkili bir aracı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. C1 dil düzeyi tanımlayıcısında, sosyal aktörden diplomatik davranarak kültürel sorunlardan kaynaklanan bir belirsizliği yönetmesi, iletişimi yönlendirmesi beklenmektedir. Dil seviyesine göre Türkçeyi kullanarak aracılık yeterliliklerini kullanmak, öğrenen için kültürle ilgili alanda harekete geçmek anlamında yeterli görülmemektedir. Bu sebeple Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metninin genişletilmiş baskısı (CEFR, 2018) kültürel dağarcığın keşfi yeterliliklerini de dil seviyelerine göre basamaklandırmıştır. Bu tanımlayıcılar incelendiğinde sosyal aktörün aracılık becerilerini gerçekleştirebilmesi için A1 dil seviyesinden itibaren hedef dile ait kültürel dağarcığının belirli sınırlar dâhilinde dolmaya başla-

ması gerektiği söylenebilir. A1 dil seviyesinde öğrenenden daha çok toplum dilbilimsel yeterlilikler bağlamında beklentiler vardır. Hedef kültüre ait ölçme, sayma, numaralandırma veya saati söylemeye ilişkin özel söyleyiş biçimlerini, kendisi toplumsal hayatta kullanamasa bile, anlaması beklenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış kitaplarda sıklıkla karşılaşılan bu bilgiler, kültürel dağarcığın oluşturulmasında toplum dilbilimsel bağlamda oldukça önemli gözükmektedir. A2 dil düzeyinde ise kültürel dağarcığın keşfinde öğrenen sosyal aktör olma yolunda ilk adımlarını atmaktadır. Çünkü öğrenmiş olduğu kültürel normları uygulamaya geçirmesi beklenmektedir. Öğrenenden günlük yaşamda dikkat çekmeden değişik selamlama, teşekkür etme, af dileme kalıplarını kültüre uygun olarak hem anlar hem de kullanması beklenmektedir. Fakat öğrenen, yeterli kültürel birikimi olmadığı için hedef toplum tarafından yanlış anlaşılacağını da bilmektedir. Aynı zamanda günlük yaşamda yeterli kültürel birikimi olmadığı için çeşitli zorluklarla da karşılaşabileceğini bilmektedir. Zorluk yaşadığı iletişim durumlarında ise farklı teknikler kullanarak kendini ifade etmeye çalışması beklenmektedir. Zorluklar yaşayacağını farkında olma durumu öğrenene, aynı zamanda keşfetmesi gereken hayli çok sayıda kültürel kod olduğunu da hatırlatmaktadır. Böylelikle öğrenen, bildirişimsel dil yeterliliklerinin kültürel birikimi olmaksızın harekete geçemeyeceğinin de bilincine varmış gözükmektedir. Bildirişimsel dil becerileri söz konusu olduğunda B1 dil seviyesi eşik seviye olarak da adlandırılmaktadır. B1 dil seviyesindeki kültürel dağarcığın keşfi yeterlilikleri incelendiğinde de öğrencinin dil kullanıcısı ve sosyal aktör olma sürecinin aynı dil seviyesinde gerçekleşmesi gerektiği görülmektedir. B1 dil seviyesindeki öğrenci hedef kültüre ait bilgi dağarcığından yola çıkarak bazı davranışlarının veya sözlerinin hedef kültürde farklı anlamlara gelebileceğini dolayısıyla yanlış anlaşılabilirliğini bilmektedir. Aynı zamanda kendi kültüründe olumlu karşılanan bir davranışın veya bir sözün hedef kültürde olumlu olarak kabul edilebileceğini de bilmektedir. Bu bağlamda B1 dil seviyesindeki öğrenci hedef kültürdeki iletişim durumlarında kendi kültüründeki kodların iletişim durumunu olumsuz etkileyebileceğini bilmektedir. Aynı zamanda tanımlayıcı incelendiğinde öğrenciden yeni kültüre ait öğrendiği kültürel öğeleri kendi toplumuna açıklıyor olması da beklenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde olan bireyin, Türk kültürüne ait kodlarla tanışma sürecinin A2 dil düzeyinde tamamlandığını, B1 dil sürecinde de öğrenmiş olduğu bu kodları ve tutumları kendi kültürüne aktardığı görülmektedir. Bu bağlamda kültürel diplomasi faaliyetinin de Türkçe öğrenen birey tarafından bizzat gerçekleştirilme sürecinin başladığı görülmektedir. Sosyal aktör olma sürecinde olan öğrenci için önemli bir basamak olan B1 dil seviyesinde, öğrenciden hedef topluma ait dil dışı göstergelere de uygun davranması beklenmekte-

dir. Kültürel dağarcığın keşfi yeterliliklerinde (CECR, 2018) B2 dil seviyesi sosyal aktörü tüm ayrıntılarıyla gözler önüne sermektedir. Dilini öğrendiği topluma ait özel iletişim şekline alışmış olan öğrenci, tüm iletişim durumlarında aynı kültürel kodların geçerli olmayacağını da bilmektedir. Bu bağlamda davranışlarını, sözlerini, eylemlerini iletişimsel durumlara göre ayarlayabilir. Artık B2 dil seviyesinde tamamen keşif sürecinden eyleme geçmiş bir öğrenciden bahsedilmektedir. Dilini öğrendiği toplumun kültürel kodlarıyla uzlaşım ve uyum hâlinde gözükmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde C1 dil seviyesi öğrencinin eğitimine Türkçe devam etmesine izin veren, dilsel yeterlilikleri oldukça gelişmiş, söylemsel yeterlilikleri ileri düzeyde bir öğrenci profilini ortaya koymaktadır. Kültürel dağarcığın keşfi yeterlilikleri (CECR, 2018) C1 dil seviyesindeki bir öğrenci için incelendiğinde sözde ve eylemde kültürel olarak oldukça donanımlı bir öğrenci ile karşılaşmaktadır. Bu öğrencinin yeterlilikleri ona kültürel diploması bağlamında oldukça önemli görevler vermektedir. Hedef kültürü keşfi, her ne kadar dili kullanma sürecinde onu yaşam boyu öğrenci kılacak olsa da C1, sosyal aktör olma sürecini tamamlamış bir öğrencidir. Fakat C1 dil seviyesinde dili öğrenmiş olan, bu sebeple yetkin dil kullanıcısı olarak anılan bu kişi aynı zamanda hedef kültürün yürüttüğü yumuşak güçle ilgili faaliyetlerin de takipçisi ve uygulayıcısıdır. C1 dil seviyesinde yer alan yeterliliklerdeki bir cümle oldukça dikkat çekmektedir: Kendi kültürüne karşı ve bildiği diğer kültüre karşı oluşturulmuş olan stereotipleri, ön yargıları, öngörülerini yorumlayabilir. Yeterliliklerde yer alan bu cümle, bir anlamda kültürel diploması ve yumuşak güç kullanımı faaliyetlerinin de amaçlarından birini açıklamaktadır. Ön yargılar, öngörüler, doğrulanmasına ihtiyaç duyulmadan kabul edilmiş olan sahte kültürel kodlarla her toplum savaşmaktadır. Bu savaş kültürel diploması ve yumuşak güç ile yapılmaktadır. C1 dil seviyesi için hazırlanmış bu tanımlayıcının, öğrenenin sahip olduğu kültürel birikimle öğrendiği dile ait ön yargıların, basmakalıp düşüncelerin dile getirildiği iletişim ortamlarında nesnel kültürel bilgisinden yola çıkarak aracı rolüyle yorumlaması beklenmektedir. Aynı zamanda C1 dil düzeyini tamamlamış öğrencinin, her türlü iletişim durumunda hedef dile ait kültürel kodları kullanarak söylemini sağlıklı bir şekilde oluşturabileceğinden ve kültürel yanlış anlamaları, karışıklıkları çözebilen bir yapıya sahip olduğundan da bahsedilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bir ülkenin itibar ve güven kazanmak, tanınırlığını sağlamak ve bu yolla bir marka değerine ulaşması için estetik politikalarla, kültürüyle, diliyle, sanatıyla, diğer ülkeleri cezbetme çabası kültürel diploması faaliyetlerin içinde yer

almaktadır. Türkiye’yi temsilen dil ve kültür faaliyetlerini Yunus Emre Enstitüsü yapmaktadır. Bu sebeple dünyanın birçok ülkesinde Yunus Emre Enstitüsü kültürel faaliyetler yaparken aynı zamanda her kültür merkezinde Türkçe kursları açmakta, yurt içinde ve yurt dışında yabancılara Türkçe öğretmektedir. *“Türkiye’nin yumuşak gücünü tesis etmesi, tek bir kuruluşun çabasından ziyade ülkenin bu alanda göstermiş olduğu faaliyetlerin kümülatif toplamından meydana gelmektedir”* (Ünalımsı, 2019: 150). Bu tanımdan yola çıkarak yabancılara Türkçe öğretiminin Türkiye’de bulunan çeşitli üniversitelerde veya dil kurslarında yapılması en az yurt dışında yapılması kadar önemlidir. Bu sebeple gerek Türkiye’de gerek Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek bir kültürel diplomasi faaliyetidir. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özel bir konumu olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu özel konum gerek müfredatın gerek kullanılan materyalin de özenle ele alınmasını gerektirmektedir. Yabancılara Türkçe öğreten kitaplar bu husus dikkate alınarak hazırlanmalı, disiplinler arası çalışmalara özen gösterilmelidir. Yabancılara Türkçe öğreten öğretmen de bir dil tamircisi, bir dil bilgisi kuralları aktarıcısı veya sadece öğrencinin dil bilgisiyle ilgili yanlışlarını tedavi etmeye odaklanan bir dil hekimi olarak kabul edilemez. Bu sebeple bu alanda görev yapan öğretmenler, Türkçeyi kullanma ve yabancılara öğretme hâkimiyetinin yanı sıra Türk kültürüne ait genel kültür bilgisine, Türk toplumsal bilgisine de hâkim olmalıdır. Çin’in Afrika’da Konfüçyus merkezleri aracılığıyla yürüttüğü kültürel diplomasi faaliyetlerini konu alan bir çalışmada, merkezde Kenyalılara Çince öğreten öğretmenlerin özel bir kültürel eğitimden geçirildiği, Çince gibi farklı bir dilin öğretiminde ilk amacın öncelikle Çin kültürünün yaygınlaştırılması olduğunun altı çizilmektedir (Huang, 2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müfredat da bir dil etüdü, bir dil incelemesi olarak görülmemelidir. Nye (2017) bir topluma ait üst kültürün de popüler kültürün de bir devletin yürüttüğü tüm politikalarından daha etkili bir güç olabileceğinin üzerinde durmaktadır. Ayrıca dil, kültür ve eğitim için yapılan etkinliklerin, devletler arasında bir halkla ilişkiler faaliyeti olduğunu da hatırlatmaktadır. XXI. yüzyılda hız kazanan kültürel diplomasi faaliyetleri yabancı dil öğretiminde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar ve yöntemlerle de desteklenmektedir. Artık öğrenci bir sosyal aktör olarak anılmaktadır (AOÇ, 2013). Sosyal aktör, öğrendiği hedef dile ait toplumda, üst kültür ve popüler kültürden oluşmuş ağı içinde, dil düzeyine göre yadırganmayacak şekilde davranabilen bir dil kullanıcısıdır (Fişekcioğlu, 2019). Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninin ilk baskısında genel yeterlilikler kapsamında sosyal aktörün hâkim olması gereken kültürel içerik belirtilmiştir (AOÇ, 2013). Fakat bu metnin ortaya çıkmasından sonra yapılan projeler, dil kullanıcısının sosyal aktöre dönüşme sürecinde daha kapsamlı değerlendirilmesi sonucunu ortaya çıkartmıştır

(CARAP, 2013). Bu sebeple 2018 yılında Avrupa Ortak Çerçeve Metninin genişletilmiş baskısı yayımlanmıştır. Sosyal aktör olarak anılan öğrenciden söylesel yeterliliklerini dil düzeyine göre geliştirebilmesi için bildirimsel dil yeterliliklerinin yanında kültürel yeterliliklere de hâkim olması beklenmektedir (Kramsh, 1991). Dili öğretmek, kaçınılmaz olarak o dili konuşan topluma ait kültür bilgisini de aktarmak demektir. Kültür bilgisini aktarmak da anlam taşıyıcısı olan semboller, dilsel ve dil dışı göstergeler sisteminin öğretilmesidir (Byram, 1992: 68). Bu sebeple Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninin (CECR, 2018) genişletilmiş baskısının yayımlanmasıyla, XXI. yüzyılda öğrenenin dil kullanıcısı ve sosyal aktör olma sürecindeki gereksinimleri de bu bağlamda yeniden tartışmaya açılmıştır. Metinde ayrıntılı olarak yeniden betimlenen aracılık yeterlilikleri ve çok kültürlü dağarcığın keşfi yeterlilikleri (CECR, 2018: 168) 2001 yılında yayımlanan ilk metinden oldukça farklı bir içeriği ortaya koymaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi de dâhil olmak üzere tüm dillerin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrenciden aracılık yeterlilikleri kapsamında yeni kültürel yeterliliklerin beklendiği görülmektedir. Bu araştırmada, henüz Türkçeye çevrilmemiş olan yeni metinden yola çıkılarak aracılık yeterlilikleri ve çok kültürlü dağarcığın keşfi yeterlilikleri tartışılmıştır. Böylelikle XXI. yüzyılda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen dil kullanıcısının kültürel yeterlilikler bağlamında profili oluşturulmaya çalışılmıştır. Yeni yeterlilikler incelendiğinde aracılık yeterlilikleri ve çok kültürlü dağarcığın keşfi yeterliliklerinin bir arada değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir. Çünkü öğrenciye hedef kültürün bilgisinin verilmesi ve bu bilginin öğretilmesi söz konusu değildir. Öğrenciden hedef kültüre ait bilgiden yola çıkarak hedef kültürdeki kültürel kodlara uyumlu davranması, harekete geçmesi beklenmektedir. Aynı zamanda kendi kültürü ve hedef kültür arasında aracılık etme görevi verildiği görülmektedir. Aktarılan genel kültür bilgisi, paylaşılan toplum bilgisinden yola çıkarak iki kültür arasında aracılık edebilmesi öğrencinin kültürler arası yeterliliklerine ulaşmasını da sağlamaktadır. Bu sebeple hedef kültürü keşfetme süreci, öğrencinin kendi isteğine, kişilik özelliklerine veya iletişim yeteneklerine bırakılamayacak kadar değerli bir süreçtir. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninin genişletilmiş baskısında (CEFR, 2018) öğrencinin dil seviyesine uygun olarak basamaklandırılmış bu keşif sürecinin her basamağında öğrenci, ölçünlü, nesnel, faydalı bir genel kültür bilgisi içeriği ve toplumsal bilgi içeriği ile karşılaşmalıdır. Bu bilgilerden yola çıkarak hareket etmesi, düşünmesi, kültürler arası aracılık becerileriyle davranması ile dil kullanıcısı, sosyal aktör sıfatını kazanmaktadır. Çok kültürlü dağarcığın keşfi yeterlilikleri (CEFR, 2018) ayrıntılı olarak incelendiğinde bu keşfin, pasif bir keşif süreci olmadığı söylenebilir. Bu sebeple keşif süreci hedef kültürün seyredilmesi anlamına gelmemektedir. Çünkü dil seviye-

lerine göre tanımlanmış bu yeterliliklerde öğrenciden davranma, harekete geçme, eylemde bulunma beklenmektedir. Örnek vermek gerekirse yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinden geçmiş olan ve C1 dil düzeyinde sosyal aktör olan kişinin, ülkesine dönüp yaşantısına devam ederken yeterliliklerde de açıkça bildirildiği gibi Türkiye, hatta Türkçe konuşulan diğer ülkeler ve Türk toplumuyla ilgili kültürel bilgilere yeterince hâkim olması gereken bir profili bulunmaktadır. Yeni yeterlilikler kapsamında bu kişi, aynı zamanda ülkesine döndüğünde Türk kültürünü tanıtacak, açıklayabilecek ve Türklerle ilgili yanlış anlamaları engelleyebilecek bir kültürel davranışa sahip olan kişidir. Yeni yeterliliklerde ayrıntılı olarak belirtildiği üzere bu kişi aynı zamanda sosyal ağlarda Türklerle ilgili öznel, yanlış haberleri edinmiş olduğu kültürel bilgilerden yola çıkarak yorumlayıp doğrusunu aktaracak olan kişi olarak kabul edilmektedir.

Öneriler

Aracılık yeterlilikleri ve çok kültürlü dağarcığın keşfi yeterlilikleri incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi müfredatı, ders materyalleri ve öğretmen eğitiminin yeniden gözden geçirilmesinin gerektiği düşünülmektedir. Yeniden tanımlanan sosyal aktörün, iletişimsel dil yeterliliklerinin yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört dil becerisinin içine entegre edilmiş, ölçünlü bir kültürel içeriğe gereksinimi olduğu düşünülmektedir. Bu gereksinimin karşılanmaması durumunda hem öğrencinin söylemsel yeterliliğe ulaşmada zorlanacağı, hem de kültürel diplomasi bağlamında Türkçe ve Türk kültürünün yumuşak güç olarak kullanılması önünde bir engel olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp.
- Barbot, M. J. (2001). *Les auto-apprentissages*. Paris: Clé International.
- Beacco, J. C. (2008). Tâches ou competences? *Le Français Dans Le Monde No 357*, Paris: Mai-Juin chapitre 4.2.4.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: LAL Didier.
- Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues: Apprendre, enseigner, Evaluer Volume Complémentaire Avec de Nouveaux Descripteurs. (2018) Erişim Linki: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Caner, M., Direkçi, B. ve Kurt, B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 76-92. DOI: 10.31464/jlere.603161.

- CARAP Projesi (2013). Erişim linki: <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (aktaran: Bütün, M. ve Demir, B. S.) Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Dabéne, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette F Références.
- Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2013). Almanya: TELC.
- Esener, K. (2018). Kültür ve Diplomasi. Ed. Ateş Ş. ve Barut, M. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Kültürel Diplomasi Yayınları 2.
- Fişekcioğlu, A. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Ölçütlerine Göre Türk Kültürü Tanımlayıcılarının Oluşturulması: B1 Dil Düzeyi Model Önerisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güvenç, B. (2004). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Huang, Z. (2019). “Étudier le chinois et fêter le *Chun Jie* à Nairobi: les Instituts Confucius au service de la diplomatie publique et du *soft power* chinois “*Communiquer* [En ligne], 25|2019, mis en ligne le 31 mars 2019, consulté le 02 avril 2020. URL <http://journals.openedition.org/communiquer/4017>; doi: <https://doi.org/10.4000/communiquer.401>
- Kabay, F. N. ve Ökten E. C. (2019). İkinci Dil Öğretiminde Aracılık Becerilerinin Geliştirilmesi. Ed: Ahmed, A. A. ve Fişekcioğlu, A. *Dil Kullanıcısı Bağlamında Kuramdan Uygulamaya Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kahraman, M. (2016). Yabancı Dilde Kültürel Zekâ. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, Mayıs 5(1), erişim: file:///C:/Users/Aslı%20Fişekcioglu/Desktop/02.mehmet_kahraman.pdf
- Köktürk, M. (2017). *Toplum ve Kültür*. İstanbul: Ötüken.
- Kramsh, C. ve Nelson, P. (1996). *Acquiring cross-cultural competence*. Singerman: A Jr, ed
- Nye, J. (2017). *Yumuşak Güç*. Ankara: Tarcan Matbaası.
- Sapir, E. (1967). *Language* (Çev. Başkan Özcan). *Linguistik Metodu*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
- Ünalmiş, A. N. (2019). “Yumuşak Gücün Tesis Edilmesinde Kültürel Diplomasinin Önemi ve Bir Uygulayıcı Olarak Yunus Emre Enstitüsü”. *bilig – Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* 91: 137-159.

ÖN VE SON TEST KONTROL GRUP DESENİ: YARATICI DRAMA TEMELLİ GRUP ÇALIŞMALARININ LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALGILANAN STRES VE KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Mahmut Bilal Kaya¹

Nadire Gülçin Yıldız²

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Yaratıcı drama temelli grup uygulamalarının lise öğrencilerinin stres ve kaygı düzeyleri üzerine etkisini inceleyen pek çok çalışma bulunmamaktadır (Bloch, 2007; Cossa 1992; Senroy, 2008). Araştırmanın amacı yaratıcı drama temelli grup uygulamalarının lise öğrencilerinin stres ve kaygı düzeyleri üzerine etkisini incelemektir. Temel araştırma sorusu ise bu uygulamaların öğrencilerinin stres ve kaygı düzeyleri üzerine etkisinin olup olmadığıdır.

Yöntem: Bu çalışmada araştırma yöntemi olarak deney grubunda ön test, yaratıcı drama temelli grup uygulamaları ve son test; kontrol grubunda ise sadece ön test kullanılarak yaratıcı drama temelli grup uygulamalarının yapılmadığı yarı deneysel bir model kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 2017 eğitim yılı Bahar döneminde Düzce ili, Kaynaşlı ilçesi Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada bağımsız değişken yaratıcı drama uygulamaları; bağımlı değişken ise lise öğrencilerinin stres ve kaygı düzeyleridir. Öğrencilerin stres ve kaygı düzeyleri Algılanan Stres Ölçeği ve STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği ve STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği ile ölçülmüştür.

Veri analizinde SPSS 24.0 programı kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler ile normal dağılımın incelenmesi için Kolmogorov - Smirnov dağılım testi kullanılmıştır. Niteliksel verilerin karşılaştırılmasında ise Pearson Ki-Kare testi ve FisherExact test kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Mann Whitney U test kullanıldı. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Mann Whitney U test kullanılmıştır. İki ölçeğin karşılaştırılmasında Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçekleri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

¹ Uzman Klinik Psikolog, Bayrampaşa Rehberlik Araştırma Merkezi, İstanbul, mbilalkaya@hotmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, İstanbul, ngyildiz@medipol.edu.tr

Diğer testler ise sosyal bilimlerde tercih edilen 0.05 anlam düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ortalama, standart sapma, araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıklarının tespiti için Kormogorov-Smirnov Testi, parametrik testler olan T-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki korelasyon ile test edilmiştir. Verileri elde etmek için Pearson Korelasyon Katsayısı, T-testi ve F testi analiz teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular: Yaratıcı drama temelli grup uygulamalarının algılanan stres ve kaygı düzeyleri üzerinde etkisini incelemek için yapılan analizler bu iki değişkenin birbiriyle pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Kız ve erkek katılımcıların, stres ve kaygı düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Gelir düzeyindeki değişikliklerin stres ve kaygı faktörlerini artırdığı gözlemlenmiştir. Ebeveyn eğitim durumunun kaygı ve stres faktörleri açısından anlamlı bir değişken olduğu gözlemlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler:

Araştırmanın sonuçlarına göre yaratıcı drama oturumlarında kızlar daha fazla maneviyata sığınma, dış yardım arama ve kaçma-duygusal/eylemsel başa çıkma stratejilerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Erkeklerin ise daha çok aktif plan yaparak başa çıkma tarzını kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu açıdan yapılan araştırma literatür kaynaklarıyla paralellik göstermektedir. Uygulanan drama oturumlarında da kadınların erkeklerden daha iyimser davrandıkları görülmüştür. Deney grubundaki 50 kişi üzerine yaratıcı dramının stres ve kaygıyla baş etme üzerine etkisini incelemek için yapılan analizler bu iki değişkenin birbiriyle pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Kız ve erkek katılımcıların, stres ve kaygıyla baş edebilme düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Gelir düzeyindeki değişikliklerin stres ve kaygı faktörlerini artırdığı gözlemlenmiştir. Ebeveyn Eğitim Durumunun kaygı ve stres faktörleri açısından anlamlı bir değişken olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan ‘yaratıcı drama’ oturumlarının Stresle baş etmede ve Kaygı düzeyini olumlu yönde değiştirmede anlamlı bir etken olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lise Yaratıcı Drama, Sürekli ve Durumsal Kaygı, Algılanan Stres Diplomasi

Giriş

Yaratıcı drama temelli grup uygulamaları aracılığı ile lise öğrencilerinin stres ve kaygıyla baş etme düzeyleri üzerine etkisini inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amacı yaratıcı dramanın stres ve kaygıyla baş etme becerileri üzerine etkisini incelemektir. Araştırma örneklemini Düzce Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma örneklemini kapsamında yer alan mesleki ve teknik lise öğrencileri okula uyum, aile ve akran ilişkileri yanında meslek dersleri ve staj programlarına ilişkin stresörlere de maruz kalmaktadırlar. Ergenlik dönemi gelişimsel özellikleri gereği hem fiziksel olarak birçok hormonal değişimin yaşandığı, hem de sosyal ve psikolojik olarak değerlendirildiğinde okul, aile ve akran ilişkilerinin daha kompleks bir boyut kazandığı bu evre stresli bir dönemdir. Öğrencilerin yaşamlarında stres ve kaygı yaratan durumları etkili bir şekilde yönetebilme becerileri edinmeleri gerek akademik gerek sosyal ve bireysel yaşam becerilerini olumlu yönde etkileyecektir. Stres ve kaygı hayatın her döneminin doğal bir parçası olmakla birlikte yönetilebilir olduğunda kişinin motivasyonunu ve dayanıklılığını artırır. Bu nedenle öğrenciler üzerinde yaratıcı drama uygulamalarının stres ve kaygıyı yönetme becerilerini güçlendireceği beklenir. Bu çalışmada, temel araştırma sorusu yaratıcı dramanın stres ve kaygıyla baş etme becerilerine etkisinin olup olmadığını araştırmaktır. Araştırma hipotezi yaratıcı drama uygulamalarının stresle ve kaygıyla baş etme üzerine pozitif yönde etkisinin olduğu yönündedir. Araştırmada bağımsız değişken yaratıcı drama uygulamaları; bağımlı değişken ise lise öğrencilerinin stres ve kaygı düzeyleridir. Öğrencilerin stres ve kaygı düzeyleri Algılanan Stres Ölçeği ve STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği ve STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği ile ölçülmüştür.

Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yaratıcı drama uygulamalarının çeşitli demografik değişkenler üzerinden (a. cinsiyet; b. Ebeveynlerin medeni durumu; c. kardeş sayısı; d. anne-babanın eğitim durumu; e. anne-baba sağ /ölü; f. akran ilişkileri) stres ve kaygı düzeylerine etkisi nedir?
2. Yaratıcı drama oturumlarının öğrencilerin stres ve kaygı düzeylerine etkisi nedir?
3. Yaratıcı drama uygulamaları ile cinsiyet, yaş, aile ve sosyoekonomik değişkenler kaynaklı stres ve kaygı düzeyleri arasındaki farklar azaltılabilir mi?

Bu sorular ile örneklem grubu kapsamında yer alan öğrenciler üzerinde yaratıcı dramın stres ve kaygıyla baş etme becerileri üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu araştırma kapsamında yer alan öğrenciler üzerinde yaratıcı drama temelli grup uygulamalarının stres ve kaygı ile baş etme düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, yaratıcı drama uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yapılmadığı ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin stres ve kaygı düzeyleri arasındaki farklılığı karşılaştırmalı olarak incelemek hedeflenmiştir. Bu nedenle bu araştırmada deney grubunda ön test son test, kontrol grubunda ise sadece ön test kullanımı ile yapılan yarı deneysel model kullanılmıştır. Ön test son test deney kontrol grup deseni yaygın olarak kullanılan bir araştırma desendir. Ön test sıklıkla katılımcıları seçmek için kullanılır. Kaygı ya da depresyon konulu bir araştırmada örneklem seçimi sırasında araştırmacı orta derecede depresyon düzeyine sahip katılımcıları seçebilir (Heppner, Kivligha ve Wampold, 1998). Bu yöntemin iç geçerliliği tehdit eden durumlara karşı (uygulamaların standardizasyonu gibi) güçlü bir deneysel desendir. Öte yandan deney ve kontrol grubunun kullanıldığı deneysel çalışmalarda elde edilen sonuçların iç geçerliliğini güçlendirmek amaçlı düzenlenen koşullardan mı yoksa başka nedenlerden mi kaynaklandığı konusu bir dış geçerlilik sorunu oluşturabilir (Campbell ve Stanley, 1963). Çalışma sonunda iki grup arasındaki farklılığın derecesi ise deney grubunda yer alan grup temelli yaratıcı drama uygulamalarının dolayı oluşan farka işaret eder.

Uygulama öncesi bütün katılımcılara ölçekler uygulanırken yaratıcı drama temelli grup uygulamalarının yapıldığı ve öğrencilerin bağımlı değişken olan stres ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini gruplar arası karşılaştırma yapmak amacıyla ölçmek için deney grubunda yer alan katılımcılarına ölçekler son test kapsamında yeniden uygulanmıştır.

Uygulanan yaratıcı drama temelli grup oturumları aşağıdaki başlıklarda 2017 eğitim yılı Bahar dönemi içerisinde yapılan 11 etkinlikten oluşmuştur. Yaratıcı drama temelli grup oturumlarında kullanılan örnek etkinlik içeriği makalenin ekler kısmına yer almaktadır.

Oturum Başlıkları

1. Oturum: Yaratıcı Drama ile iletişim ve tanışma
2. Oturum: Yaratıcı Drama ile iletişim engelleri
3. Oturum: Yaratıcı Drama ile kişilik yapılarını tanıtmaya
4. Oturum: Yaratıcı Drama ile kendini tanıma ve tanıtmaya
5. Oturum: Yaratıcı Drama ile kendine güven oluşturma
6. Oturum: Yaratıcı drama ile zaman yönetimi
7. Oturum: Yaratıcı Drama ile yas evresini tanımlama
8. Oturum: Yaratıcı Drama ile afet olaylarında yaşanan stresi tanıma
9. Oturum: Yaratıcı Drama ile stres kavramını tanıma
10. Oturum: Yaratıcı Drama ile stresle baş etme yollarını öğrenme
11. Oturum: Yaratıcı Drama ile gevşeme ve nefes egzersizleri

Bu çalışma, stresle baş etmeye yönelik hazırlanan yaratıcı drama temelli grup oturumlarının uygulaması, lise öğrencilerinin stresle baş etme becerileri üzerine etkisinin karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmada bağımsız değişken yaratıcı drama uygulamaları; bağımlı değişken ise lise öğrencilerinin stres ve kaygı düzeyleridir. Demografik değişkenleri ise cinsiyet, yaş, anne-babanın medeni durumu, sosyoekonomik düzey, yakın zamanda travmatik bir olay yaşayıp yaşamadığı, daha önce benzer bir beceri eğitimi programına katılıp katılmadığı, geçmişte ya da şu anda psikiyatrik bir tedavi alıp almadığıdır. Bu araştırmada, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Öğrencilerin stres ve kaygı düzeyleri Algılanan Stres Ölçeği ve STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği ve STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği ile ölçülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Düzce İli, Kaynaşlı İlçesi Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreni araştırma kapsamında toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı gruptur. Seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan ölçümler sonucu hakkında değerlendirmeler yapılacak evren ise çalışma evrenidir (Karasar, 2013). Bu araştırmanın örnekleme ise 2017 eğitim Bahar dönemi içerisinde Düzce İli, Kaynaşlı İlçesi Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan 100 öğrenciden oluşur.

Bu araştırmada 15 yaş ve üzeri öğrenciler ile çalışma hedeflendiğinden adı geçen lisede Lise 2 ve Lise 3. sınıfta öğrenim gören (hâlihazırda 10 ve 11. sınıfta olan) rastgele seçilen 100 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu 100 öğrencinin 50'si deney grubunu diğer 50'si ise kontrol grubunu oluşturmakta olup gruplar arasında niteliksel farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir. Yaşları 16 ile 17 arasında olan bu öğrencilerin 17'si kız ve 83'ü erkek olup yaş ortalaması deney grubu için 16,48, kontrol grubu için ise 16.54 'tür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin 16'sı yetersiz gelir düzeyine, 22'si orta gelir düzeyine ve 1'i yüksek gelir düzeyine; kontrol gurubunda yer alan öğrencilerin 5'i yetersiz gelir düzeyine, 22 'si orta gelir düzeyine ve 1'i yüksek gelir düzeyine sahip olduklarını ifade etmişler.

Veri Toplama Araçları

İlk olarak 100 kişiye Kişisel Bilgi Formu (14 maddeden oluşan), daha sonra Algılanan Stres Ölçeği (14 madde), STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği (40 madde) verilmiştir. Daha sonra seçki-sel atama ile 50 kişi deney gurubu 50 kişi de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Belirlenen 50 kişilik deney grubuna Stres ve Kaygıyla Baş edebilme becerilerini geliştirebilmek için oluşturulan 11 “yaratıcı drama” oturumu uygulanmış ve daha sonra tekrardan Algılanan Stres Ölçeği ve STAI TX-I Sürekli Kaygı, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçekleri uygulanmıştır. Ön test ve son test arasındaki farklara bakılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, a) cinsiyet; b) yaş; c) sınıf; d) okul türü, e) anne ve baba eğitim durumu; f) anne ve baba mesleği ve g) ailenin ekonomik düzeyi gibi maddelerden oluşmuştur. *Algılanan Stres Ölçeği* “hiç” (0); “neredeyse hiç” (1); “bazen” (2); “sıkça” (3) ve “çok sık” (4) seçeneklerinden oluşur (Cohen ve ark., 1983). 14 maddelik bu formda 4-5-6-7-9-10 ve 13. maddeler tersten puanlanmaktadır. Bir katılımcının elde edebileceği en düşük ve en yüksek puanlar sırasıyla 0 ve 56'dır. Toplam puanın yüksek olması *Algılanan Stres düzeyinin* yüksek olduğunu gösterir. Puan aralığı 36-56 arasında olanların aksine, puan aralığı 0-35 arasında olan katılımcıların stresle etkili bir biçimde başa çıkabildiği ve daha işlevsel baş etme yöntemleri kullandıkları söylenebilir. Maddeler yeterli düzeyde iç-tutarlık ve test tekrar-test güvenilirliğine sahiptir (Eskin, 2013). *STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği*, *STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği* Spielberger ve diğerleri (1970) geliştirdiği bu ölçeğinin Türkiye uyarlaması Öner ve Le Compte (1983) yapmıştır. Her bir ölçekte 4'li likert tipinde 20'şer

soru, toplam 40 soru vardır. Alınan puan aralıkları 20-80 arasında değişirken yüksek puanlar yüksek, düşük puanlar ise düşük kaygı seviyelerini gösterir. Yüksek puan yüksek, düşük puan ise düşük kaygı seviyesini belirtir. Türkiye'deki geçerlilik ve güvenilirliğini Öner (1977) yapmıştır.

Veri Analizi

İstatistiksel veri analizleri için SPSS 24.0 İstatistik paket programı kullanıldı. Tanımlayıcı istatistiksel metotların (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) yanı sıra normal dağılımın incelenmesi için Kolmogorov - Smirnov dağılım testi kullanıldı. Niteliksel verilerin karşılaştırılmasında ise Pearson Ki-Kare testi ve FisherExact test kullanıldı. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Mann Whitney U test kullanıldı. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda, parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Mann Whitney U test kullanıldı.

İki ölçeğin karşılaştırılmasında Spearman Korelasyon Analizi kullanıldı. Sonuçlar %95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirildi. Araştırma kapsamında Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçekleri ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Diğer testler ise sosyal bilimlerde tercih edilen 0.05 anlam düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde ortalama, standart sapma, araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıklarının tespiti için Kormogorov-Smirnov Testi, parametrik testler olan T-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki korelasyon ile test edilmiştir. Verileri elde etmek için Pearson Korelasyon Katsayısı, T-testi ve F testi analiz teknikleri kullanılmıştır.

Düzce ilinin Kaynaşlı ilçesinde yer alan Şehit Sabri Altınbaş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde okuyan bir ve ikinci sınıf öğrencileri bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu Lise Turizm ve Otelcilik Lisesi olarak görev yapmaktadır. Lisenin Okul mevcudu civar köylerdeki okullardan daha azdır. Lise birinci sınıf 9-A ve 9-B olarak iki şubeye sahiptir. Lise birinci sınıfların mevcudu 9-A (28 kişi) ve 9-B (25 kişi) olmasından dolayı toplam 53 kişiden

oluşmaktadır. Lise ikinci sınıflar ise okulun meslek lisesi olmasından dolayı lise ikinci sınıfa geçerken iki alanda (Konaklama - Yiyecek) tercih yapmaktadır. Okulda Konaklama ve Yiyecek olarak iki şube bulunmaktadır. 10 –A konaklama (25) ve 10- A yiyecek (25) bu sınıflarında toplam öğrenci sayısı 50 kişiden oluşmaktadır. Bu araştırma örnekleminde yer alan 100 öğrencinin 50'si deney grubuna 50'si ise kontrol grubuna seçkisiz atama yöntemi ile atanmıştır.

Deney grubundaki 50 kişi üzerine yaratıcı drama uygulamalarının stres ve kaygıyla baş etme üzerine etkisini incelemek için yapılan analizler bu iki değişkenin birbiriyle pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Kız ve erkek katılımcıların, stres ve kaygıyla baş edebilme düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Gelir düzeyindeki değişikliğin stres ve kaygı faktörlerini artırdığı gözlemlenmiştir. Ebeveyn Eğitim Durumunun kaygı ve stres faktörleri açısından anlamlı bir değişken olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan 'yaratıcı drama' oturumlarının stresle baş etmede ve kaygı düzeyini olumlu yönde değiştirmede anlamlı bir etken olduğu gözlemlenmiştir.

Bulgular

Demografik değişkenler test edildiğinde cinsiyet ($x^2=3,473$; $p=0,054>0.05$); yaş ($x^2=0,360$; $p=0,345>0.05$); sınıf ($x^2=0,360$; $p=0,345>0.05$); kardeş sayısı ($x^2=2,947$; $p=0,229>0.05$); anne eğitim durumu ($x^2=5,195$; $p=0,158>0.05$); baba eğitim durumu ($x^2=7,090$; $p=0,069>0.05$); anne ve baba yaşıyor mu? ($x^2=3,011$; $p=0,390>0.05$); anne ve baba birliktelik durumu ($x^2=3,299$; $p=0,192>0.05$); anne çalışma durumu ($x^2=2,597$; $p=0,079>0.05$); anne mesleği ($x^2=0,936$; $p=0,626>0.05$); baba çalışma durumu ($x^2=0,113$; $p=0,484>0.05$); baba mesleği ($x^2=5,944$; $p=0,114>0.05$) ve ailenin oturduğu evin mülkiyet durumu ($x^2=2,250$; $p=0,105>0.05$) gibi değişkenler açısından deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ailenin ikamet ettiği yer değişkeni ($x^2=16,583$; $p=0,001<0.05$) ve ailenin aylık gelir düzeyi algısı değişkeni açısından deney ve kontrol grubu puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($X^2=9,429$; $p=0,024<0.05$).

Tablo 1. Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği

	Deney		Kontrol		MW	P
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Algılanan SSD Ölçeği	35,500	6,149	36,680	5,933	1067,500	0,207
Algılanan SD Ölçeği Tekrar	33,080	4,481				
Wilcoxon Z /p	Z=-2,789		p=0,005			

Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğinin deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. ($p=0,207>0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin ilk uygulamaya göre yaratıcı drama oturumları uygulandıktan sonra tekrar uygulanan Algılanan Stres Düzeyi Ölçeğinde meydana gelen düşüş istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,005<0,05$).

Tablo 2. STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği

	Deney		Kontrol		MW	P
	Ort	Ss	Ort	Ss		
STAI TX-I	43,880	5,684	44,780	6,099	1137,000	0,435
STAI TX-I Tekrar	40,460	5,541				
Wilcoxon Z /p	Z=-5,118		p=0,000			

Tablo 3. STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği

	Deney		Kontrol		MW	P
	Ort	Ss	Ort	Ss		
STAI TX-II	40,200	6,328	40,360	5,813	1205,000	0,756
STAI TX-II Tekrar	37,380	6,302				
Wilcoxon Z /p	Z=-4,669		p=0,000			

STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeğinin deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p=0,435>0,05$). Ancak deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği ön test ve son test puanları sonucu kaygı düzeylerinde meydana gelen düşüş istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$). STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği değişkeni açısından deney ve kontrol grubu arasındaki anlamlı fark bulunmamıştır ($p=0,756>0,05$). Ancak deney grubundaki öğrencilerde ilk uygulamaya göre yaratıcı drama oturumları uygulandıktan sonra tekrar uygulanan STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyinde meydana gelen düşüş istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0,000<0,05$).

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarının grup ortalamaları ailenin aylık gelir düzeyi algısı değişkeni Kruskal Wallis H-Testi ile ölçülmüştür ve grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=8,208$; $p=0,017<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ailenin aylık gelir düzeyi algısı iyi olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ($43,917 \pm 6,052$), ailenin aylık gelir düzeyi algısı iyi değil olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından ($37,188 \pm 5,564$) yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ortalamalarının ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=12,778$; $p=0,005<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ailesinin ikamet ettiği yer İlçe olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ($46,250 \pm 5,315$), ailesinin ikamet ettiği yer köy olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından ($38,125 \pm 5,308$) yüksek bulunmuştur. İkamet yeri şehir olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ($53,000 \pm 2,828$), ikamet yeri köy olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından ($38,125 \pm 5,308$) yüksek bulunmuştur. Ailesinin ikamet ettiği yer şehir olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ($53,000 \pm 2,828$), ailesinin ikamet ettiği yer kasaba olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından ($41,583 \pm 5,728$) yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=8,903$;

$p=0,031<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ailesinin ikamet ettiği yer köy olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları $(-1,375 \pm 4,844)$, ailesinin ikamet ettiği yer kasaba olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanlarından $(-4,417 \pm 3,630)$ yüksek bulunmuştur. Ailesinin ikamet ettiği yer köy olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları $(-1,375 \pm 4,844)$, ailesinin ikamet ettiği yer ilçe olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanlarından $(-7,500 \pm 5,260)$ yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği puanlarının test tekrar test puanları arasındaki fark puanları ortalamaları ailesinin ikamet ettiği yer ve ailenin aylık gelir düzeyi algısı değişkenleri açısından test edilmiştir. Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=10,785$; $p=0,005<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; anne eğitim durumu İlköğretim veya ilköğretim terk olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları $(41,760 \pm 6,547)$, anne eğitim durumu okuryazar değil olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından $(34,556 \pm 3,127)$ yüksek bulunmuştur. Anne eğitim durumu ortaöğretim olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları $(40,938 \pm 5,767)$, anne eğitim durumu okuryazar değil olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından $(34,556 \pm 3,127)$ yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=5,991$; $p=0,050<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; anne eğitim durumu okuryazar değil olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları $(1,000 \pm 7,681)$, anne eğitim durumu ortaöğretim olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanlarından $(-4,250 \pm 3,376)$ yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği puanlarının test tekrar test puanları arasındaki fark puanları ortalamaları anne eğitim durumu ve anne mesleği ve anne ve baba birliktelik durumu değişkenleri açısından test edilmiştir. Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından Kruskal Wallis H-Testi ile ölçülmüştür. Grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=10,059$; $p=0,007<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; baba eğitim durumu İlköğretim veya ilköğretim terk olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ($42,071 \pm 6,906$), baba eğitim durumu okuryazar değil olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından ($33,500 \pm 2,881$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim durumu ortaöğretim olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ($39,438 \pm 4,131$), baba eğitim durumu okuryazar değil olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından ($33,500 \pm 2,881$) yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=8,975$; $p=0,011<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; baba eğitim durumu okuryazar değil olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ($3,000 \pm 8,832$), baba eğitim durumu İlköğretim veya ilköğretim terk olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanlarından ($-3,286 \pm 3,989$) yüksek bulunmuştur. Baba eğitim durumu okuryazar değil olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ($3,000 \pm 8,832$), baba eğitim durumu ortaöğretim olanların STAI TX-II ölçeği fark puanlarından ($-4,188 \pm 3,146$) yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği puanlarının test tekrar test puanları arasındaki fark baba eğitim durumu ve baba mesleği değişkenleri açısından test edilmiştir. Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=6,285$; $p=0,043<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; kardeş sayısı 2 kardeş olanların STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar puanları ($42,688 \pm 6,215$), kardeş sayısı Tek çocuk olanların STAI TX-I tekrar puanlarından ($37,083 \pm 5,712$) yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği puanlarının test tekrar test puanları arasındaki fark kardeş sayısı değişkeni açısından test edilmiştir. Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Deney grubundaki öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği, STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği puanlarının test tekrar test puanları arasındaki fark ailenin oturduğu evin mülkiyet durumu değişkeni açısından test edilmiştir.-Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p>0,05$).

Öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği puanları ortalamalarının anne çalışma durumu değişkenine göre anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=190,500$; $p=0,048<0,05$). Annesi çalışan öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği puanları ($36,406$), annesi çalışmayan öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği puanlarından ($33,889$) yüksek bulunmuştur. Ancak ölçekler arası test-tekrar test fark puanlarının gruplar arası ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Öğrencilerin STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar puanları ortalamalarının baba çalışma durumu değişkenine göre anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=64,000$; $p=0,039<0,05$). Babası çalışan Öğrencilerin STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar puanları ($40,023$), babası çalışmayan Öğrencilerin STAI TX-I tekrar puanlarından ($43,667$) düşük bulunmuştur. Ancak ölçekler arası test-tekrar test fark puanlarının gruplar arası ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=140,500$; $p=0,046<0,05$). Kız Öğrencilerin Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği puanları (38,083), erkek öğrencilerin puanlarından (34,684) yüksek bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ön test son test deney kontrol grubu kullanımı yaratıcı drama temelli grup uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile yapılmadığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin stresle bahsetme düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan deneysel model kullanılmıştır. Yaratıcı drama uygulamalarının yapıldığı grupta yer alan deney grubundaki 50 öğrencinin stresle baş edebilmeleri için yapılan yaratıcı drama çalışmaları arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan korelasyon bu iki değişkenin birbiriyle pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Kız ve erkek katılımcıların, stres ve stresle baş edebilme düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Gelir düzeyindeki değişikliğin stres faktörlerini artırdığı gözlemlenmiştir. Ebeveyn Eğitim Durumunun kaygı ve stres faktörleri açısından anlamlı bir değişken olduğu gözlemlenmiştir. Yaratıcı drama uygulamalarının stresle baş etmede ve kaygı düzeyini pozitif yönde değiştirmede anlamlı bir etken olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre yaratıcı drama oturumlarında kızlar daha fazla maneviyata sığınma, dış yardım arama ve kaçma-duygusal/eylemsel başa çıkma stratejilerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Erkeklerin ise daha çok aktif plan yaparak başa çıkma tarzını kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu açıdan yapılan araştırma literatür kaynaklarıyla paralellik göstermektedir. Uygulanan drama oturumlarında da kadınların erkeklerden daha iyimser davrandıkları görülmüştür. STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği tekrar, STAI TX-I Sürekli Kaygı Ölçeği düzeyindeki fark puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ortalamalarının ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni açısından anlamlılığı Kruskal Wallis H-Testi ile ölçülmüştür. Grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur

(KW=12,778; $p=0,005<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni “ilçe” olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ($46,250 \pm 5,315$), ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni “köy” olanların puanlarından ($38,125 \pm 5,308$) yüksek bulunmuştur. Ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni “şehir” olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ($53,000 \pm 2,828$), ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni “köy” olanların puanlarından ($38,125 \pm 5,308$) yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. (KW=10,785; $p=0,005<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Anne eğitim durumu “ilköğretim” veya “ilköğretim terk” olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ($41,760 \pm 6,547$), “okuryazar değil” olanların puanlarından ($34,556 \pm 3,127$) yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından test edilmiştir. Eğitim durumu “ortaöğretim” olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanları ($40,938 \pm 5,767$), anne eğitim durumu değişkeni “okuryazar değil” olanların STAI TX-II Durumsal Kaygı Ölçeği puanlarından ($34,556 \pm 3,127$) yüksek bulunmuştur. Yapılan drama oturumları da anne eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha gergin olduklarını göstermiştir. Deney grubundaki 50 kişi üzerine ‘yaratıcı dramın’ stres ve kaygıyla baş etme üzerine etkisini incelemek için yapılan analizler bu iki değişkenin birbiriyle pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Kız ve erkek katılımcıların, stres ve kaygıyla baş edebilme düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Gelir düzeyindeki değişikliğin stres ve kaygı faktörlerini arttırdığı gözlemlenmiştir. Ebeveyn Eğitim Durumunun kaygı ve stres faktörleri açısından anlamlı bir değişken olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan ‘yaratıcı drama’ oturumlarının Stresle baş etmede ve Kaygı düzeyini olumlu yönde değiştirmede anlamlı bir etken olduğu gözlemlenmiştir.

Bu araştırmanın genel amacı, genç- yetişkin insanların yaşadığı stres durumlarının farkına varmasını ve stresle mücadele yöntemlerini yaratıcı drama yöntemi kullanılarak öğretmek ve stresi yönetme becerilerini artırmayı hedeflemektedir. Araştırmalar stres olayının çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Günümüzde de stres kavramı üzerinde birçok çalışma yapılmakta ve

yapılan bu çalışmaların ışığında literatürde farklı stres tanımları yer almaktadır. En yaygın tanımlamalardan birini yapan McGrath'e (1970) göre stres çevreden gelen taleplerle organizmanın kaynakları arasındaki dengesizlikten doğar. Cüceloğlu'na (1991) göre stres, kişinin fiziksel ve sosyal çevreden kaynaklanan olumsuz koşullar sebebiyle, bedensel ve psikolojik sınırlarını aşarak sarf ettiği çabadır. Baltaş ve Baltaş'a göre stres, organizmadaki bedensel ve ruhsal sınırların tehdit edilmesiyle ve zorlanmasıyla ortaya çıkan bir durumdur. Bu durumda stres, kişinin iyilik hâlini zorlayıcı şekilde değerlendirilen çevre ve kişi arasındaki etkileşimdir. Birden fazla tanımı olan stres geniş bir kavramdır ve birden fazla durum strese sebep olabilmektedir. Bunlar arasında sosyoekonomik durum, cinsiyet, çevre faktörleri de örnek gösterilebilir. Bu çalışma bu tanımları doğrular niteliktedir. Bu araştırma; araştırmacı tarafından geliştirilen Yaratıcı drama temelli drama oturumlarının stresle baş edebilme becerilerini karşılaştırmalı olarak incelemek için yapılmıştır. Bu amaca yönelik olarak belirlenen oturumlar, test edilmiştir. Yarı deneysel uygulamaların sonucunda elde edilen verilerin sonuçlarının tartışmaları aşağıda yer almaktadır.

Yapılan bu çalışmada stresle baş etmek için yaratıcı drama kullanımının stresle baş etmeye etkili bir yöntem olup olmadığı üzerine bakılmaya çalışılmıştır. Yaratıcı dramanın tanımı yapıldığında sözcük olarak Eski Yunancada 'bir şey yapmak' ve 'oynamak' anlamlarına gelen drama kelimesinden türetilmiştir. Yapma ve oynama eylemini insana ait duygu, düşünce ve davranışlarla düzenleyerek insana sunan tiyatro ile birlikte anılan drama; sahneleme kaygısı olmaksızın eğitim içinde kullanılmaya başlandığından beri yaratıcı drama olarak ifade edilmektedir. Drama oturumlarında tasarlanan stresle mücadele yöntemleri dramının tanımında yer alan yapma eylemini katılımcıya bıraktığı için stresi yönetme becerisini daha aktif olarak geliştirdiği gözlemlenmiştir. Yapılan bu çalışmada, uygulama yapılan kişilerin sadece Düzce İli Kaynaşlı İlçesi Şehit Sabri ALTINBAŞ Lisesi Öğrencilerinden olması stres kaynaklarının benzer olmasına yol açtığı varsayılmaktadır. Anket uygulanan Örneklem sayısının azlığı genel yorumlar yapılmasına engel oluşturduğu varsayılmaktadır. Bu durum göz önüne alınarak araştırma çocukların algılanan stres düzeyi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=140,500; p=0,046<0,05). Kız çocukların algılanan stres düzeyi puanları (38,083), erkek çocukların algılanan stres düzeyi puanlarından (34,684) yüksek bulunmuştur. Yaptığımız çalışmaya göre; kadın öğrencilerin stres puanları, er-

kek öğrencilerin stres puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu durumda daha yüksek puanlar daha fazla stresi algılamalarını ifade ettiğinden dolayı araştırmamıza göre kadınlarda daha fazla stres belirtileri gözlemlenmiştir. Cinsiyet açısından farklı araştırmalara bakıldığında çalışmamıza benzer ve farklı sonuçlar bulunmaktadır. Stresin fiziksel belirtileri açısından cinsiyetler arası farklılığı değerlendiren bir araştırmaya 2816 kişi katılmış olup kadınların erkeklere kıyasla belirgin şekilde daha fazla semptom sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde çalışan sağlık personeli ile yapılan bir araştırmada ise farklı beden sistemlerindeki fiziksel stres belirtilerine kadınlarda erkeklerden anlamlı düzeyde daha fazla rastlandığı görülmüştür. Cinsiyete göre değerlendirme yapıldığında kız öğrencilerin daha çok çaresiz ve boyun eğici yaklaşımı, erkek öğrencilerin ise daha çok iyimser yaklaşımı tercih ettikleri görülmüştür. Çoruh (2003) üniversite öğrencilerinde stresle başa çıkma tarzları ve denetim odağı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Sonuçlarına göre yaratıcı drama oturumlarında kızlar daha maneviyata sığınma, dış yardım arama ve kaçma-duygusal/eylemsel başa çıkma stratejilerini kullanırken erkekler ise daha çok aktif plan yapma başa çıkma tarzını kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu açıdan yapılan araştırma literatür kaynakları ile paralellik göstermektedir.

Kadınların psikolojik stres belirtilerinin de erkeklere göre belirgin biçimde daha fazla olduğu yönünde sonuçlar bulunmaktadır. Bilecen evli ve flört eden bireylerle gerçekleştirdiği çalışmasında kadınların erkeklere oranla sıkıntı veren düşünce, öfke, korku, kızgınlık, sinirlilik gibi bilişsel-duyuşsal belirtileri daha çok yaşadıkları bulgusunu elde etmiştir. Bu çalışmalarda stres ölçümlerinde farklılığa yer verildiği görülmektedir. Kullanılan stres ölçümleri arasında strese sebep olan durumlar stresin ruhsal belirtileri ve buna eşlik eden bedensel belirtiler ile birçok stresle başa çıkma tarzları bulunmaktadır. Gerek ülkemizde gerek diğer ülkelerde yapılan çalışmalarda, çelişkili sonuçlar elde edilmiştir.

Uygulanan drama oturumlarında da kadınların erkeklerinden daha iyimser davrandıkları görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında Kaynaklarla uygulama paralellik gösterdiği düşünülmektedir. Öbür yandan süregelen stresin psikolojik belirtileri açısından cinsiyetler arası farklılaşmanın gözlenmediği çalışmalar da bulunmaktadır. Yılmaz (1993) üniversite öğrencilerinde uyguladığı çalışmasında stres seviyesi, psikopatoloji ve stresle baş etme tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre genel semptomlarda cinsiyet temelinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaptığımız araştırmada ise örneklem sayısının azlığı ve kadın öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısına göre az olmasından dolayı cinsiyetler arası farklılaşma hakkında genel bir yargıya ulaşılammıştır.

Stres ile baş etmede farklı yaş gruplarından olan bireylerin tepkilerini inceleyen araştırmalar çoğunlukla yetişkinlerin yaşam olayları karşısında algıladıkları stres düzeyinin daha düşük olduğuna işaret eder. Buradan hareketle yapılan bu çalışmada yaş aralıklarının birbirine yakın olması anlamlı bir farklılığın oluşmasını engellediği söylenebilir. Yapılan araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğrencileri oluşturduğundan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yaratıcı drama oturumlarında örneklemde yer alan öğrencilerin yaşlarının birbirine yakın olmasından dolayı benzer tepkiler verdikleri düşünülebilir. Öğrencilerin algılanan stres düzeyi, algılanan stres düzeyi tekrar ve fark, durumluluk kaygı, durumluluk kaygı tekrar ve fark, sürekli kaygı, sürekli kaygı tekrar ve fark puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlılığı Mann Whitney-U testi ile ölçülmüş ve grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Sosyoekonomik yapının stres sürecine olan etkileri ve kişilerin statüleri hakkındaki bilgiler, sıklıkla stres ve sağlık arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarda yer bulmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken noktalardan biri SES tanımının, içinde sosyal sınıf, gelir düzeyi ve eğitim seviyesi gibi farklı bileşenleri barındırıyor olmasıdır. Örneğin, bazı çalışmalara göre hastalık ve sağlık koşulları ile en güçlü ilişkiye sahip SES bileşeni mesleki sosyal sınıftan bazı çalışmalara göre gelir düzeyi daha güçlü bir ilişkiye sahiptir.

Araştırma grubundaki çocukların durumluluk kaygı puanları ortalamalarının ailesinin ikamet ettiği yer değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=12,778$; $p=0,005<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; ailesinin ikamet ettiği yer İlçe olanların durumluluk kaygı puanları ($46,250 \pm 5,315$), ailesinin ikamet ettiği yer Köy olanların durumluluk kaygı puanlarından ($38,125 \pm 5,308$) yüksek bulunmuştur. Ailesinin ikamet ettiği yer şehir olanların durumluluk kaygı puanları ($53,000 \pm 2,828$), ailesinin ikamet ettiği yer köy olanların durumluluk kaygı puanlarından ($38,125 \pm 5,308$) yüksek bulunmuştur. Ailesinin ikamet ettiği yer Şehir olanların durumluluk kaygı puanları ($53,000 \pm 2,828$), ailesinin ikamet ettiği yer Kasaba olanların durumluluk kaygı puanlarından ($41,583 \pm 5,728$) yüksek bulunmuştur. Yaptığımız drama oturumlarında sosyoekonomik seviyesi yüksek olan öğrencilerin olayları daha farklı yorumladıkları ve çözüm yollarının farklı olduğu gözlemlenmiştir. Bu yönüyle kaynaklarla paralellik göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin durumluluk kaygı puanları ortalamalarının anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=10,785$; $p=0,005<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; anne eğitim durumu ilköğretim veya ilköğretim terk olanların durumluluk kaygı puanları ($41,760 \pm 6,547$), anne eğitim durumu *okuryazar değil* olanların durumluluk kaygı puanlarından ($34,556 \pm 3,127$) yüksek bulunmuştur. Anne eğitim durumu Ortaöğretim olanların durumluluk kaygı puanları ($40,938 \pm 5,767$), Anne eğitim durumu Okuryazar değil olanların durumluluk kaygı puanlarından ($34,556 \pm 3,127$) yüksek bulunmuştur. *Drama oturumlarında da anne eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha gergin olduklarını bize göstermiştir.* Deney grubundaki çocukların sürekli kaygı tekrar puanları ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=6,285$; $p=0,043<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; *kardeş sayısı 2 kardeş* olanların sürekli kaygı tekrar puanları ($42,688 \pm 6,215$), kardeş sayısı *tek çocuk* olanların sürekli kaygı tekrar puanlarından ($37,083 \pm 5,712$) yüksek bulunmuştur. Sosyoekonomik durumunun stres düzeyi üzerinde etkili bir değişken olduğu varsayılırsa olduğu görülmüştür. Yapılan drama temelli grup uygulamaları sonucu durumsal bir değişken olan kardeş sayısı yüksek olan ailelerden gelen öğrencilerin sürekli kaygı tekrar puanlarına ilişkin katılımcıların stresle baş etme şekillerinde göz önüne sermiştir. Yaratıcı drama temelli grup uygulamalarında yer alan deney grubu katılımcılarına ilişkin sonuçların genellenebilirliği araştırma örneklemini ile sınırlıdır.

Yapılan araştırmada strese sebep olan etkenlerden bazıları ele alınmaya çalışılmıştır. Yaratıcı drama temelli grup uygulamaları ile stresi yönetme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç uğrunda yapılan yaratıcı drama oturumları öğrencilerin stresli durumlara karşı baş etme şekillerinin gözlemlenmesi sağlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında problem odaklı başa çıkma, stres yaratan bir durumu veya olayı değiştirmeye, etkisini ortadan kaldırmaya ya da en azından mevcut etkileri azaltmaya yönelik harekete geçmeyi kapsar. Birey davranışlarını ya da çevresini değiştirmeyi amaçlamaktadır. Lazarus ve Folkman (1984) problem odaklı davranışların durumu değiştirme amaçlı aktif, mantıklı, serinkanlı ve bilinçli çabaları içerir (sorunu belirleme, çözüm için alternatifler üret-

me, alternatiflerin değerlendirme, onlar arasından seçim yapma ve seçilen alternatifini uygulama gibi).

Kişiler yaptıkları değerlendirmeler sonucu stres kaynağının kontrol edilebilir olduğuna inanırlar ve harekete geçerler. Drama oturumların doğasında doğaçlama ve başa çıkma tarzları mevcuttur. Yaratıcı drama, oyunlar kurarak çocuğa yaşantılar yoluyla yeni durumlara ve olaylara sağlıklı tepki vermesi ya da uyum sağlaması konusunda yardım etme sürecidir. Bu bakımdan yaratıcı drama öğrencilerin oyunlar yoluyla edindiği yaşama dair deneyimlerin doğru ve yerinde deneyimler olması için kontrol altında, önceden tasarlanmış ve bu konuda deneyimli kişiler tarafından yönlendirilerek yapılan bir etkinlik olmalıdır. Yaratıcı drama durumun kontrol edilebilir şekilde algılanmasına ve problem odaklı başa çıkma mekanizmasının gelişmesinde önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında kaynaklarla yapılan uygulama paralellik göstermektedir. Bu araştırmada öğrenciler drama oturumlarında duygularını ön plana çıkardıkları gözlemlenmiştir. Kaynaklarda yer alan duygu odaklı başa çıkma yöntemi, stresli durumun sonucunda ortaya çıkan olumlu olmayan duyguların denetlenmesini ve olumlu bir noktaya yöneltilmesini sağlar. Bireyler stres yaratan durumun kontrol edilemeyeceğini düşündüklerinde, duygusal gerilimi azaltmak veya ortadan kaldırmak için bu stratejilere başvururlar. Bu açıdan bakıldığında kaynaklarla paralellik göstermektedir.

Bu ölçeğin sonuçlarına göre Algılanan Stres Düzeyi açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark gözlemlenmedi ($p=0,207>0,05$). Deney grubundaki çocuklarda ilk uygulamaya göre tekrar uygulanan algılanan stres düzeyinde meydana gelen düşüş istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($p=0,005<0,05$). Durumluluk kaygı puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı fark yoktu ($p=0,756>0,05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin test tekrar test puanlarında durumluluk kaygı düzeyleri açısından gözlemlenen düşüş istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($p=0,000<0,05$). Sürekli kaygı puanları açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bulunmadı ($p=0,435>0,05$). Deney grubundaki çocuklarda ilk uygulamaya göre tekrar uygulanan sürekli kaygı düzeyinde meydana gelen düşüş istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlemlendi ($p=0,000<0,05$).

Algılanan Stres Ölçeği 'nde "Geçen ay beklenmedik bir şeylerin olması nedeniyle ne sıklıkla rahatsızlık duyduunuz?" sorusuna strese sahip olan bireyler %28,3'lük bir oranla nadiren cevabı verirken yaratıcı drama uygulanan bireylerde %45,3 oranında hiçbir zaman (asla) cevabını vermişlerdir. Yaratıcı drama ile bireyler kendi potansiyellerinin farkına varmış, ellerinde olmayan olay veya

durumlara endişelenmek yerine mevcut durumlarda karşılıklarına çıkan sorunlarla bahsedebileceklerini fark etmişlerdir. Bireyler yaratıcı drama oturumlarıyla stres ve problem durumlarıyla başa çıkma yollarını da fark etmiş, dolaylı yoldan deneyimlemişlerdir. Bu durumda yapılan çalışmanın stres yaratan durumun kontrol edebileceklerini düşünmelerinin stres seviyesini azalttığını bize göstermiştir. Drama oturumları yaratıcı dramanın elementleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Yaratıcı drama yöntemi ile örneklem grubundaki lise öğrencilerinin özgürce kendilerini ifade edebilmelerine fırsat tanınmış olması sosyal-duygusal becerileri desteklemiş olabilir.

Strese sahip olan bireylerin uygulanan yaratıcı drama oturumlarıyla Algılanan Stres Ölçeğinde olan “Geçen ay ne sıklıkla problemlerin üstesinden gelemediğiniz kadar biriktirdiniz?” sorusuna yüksek strese sahip olan bireylerin %26,3’ü ara sıra (bazen) cevabını verirken uygulamadan sonra %48,2’si hiçbir zaman (asla) cevabını vermiştir. Bunun nedeni yaratıcı drama ile bireylerin kendine özgürlük duygusunun gelişip mevcut duruma uyarlamalarıyla başardıkları düşünülmektedir. Bireylere özgürlük tanındığında sorunlarını ve kaygılarını özgür biçimde ifade edebilme fırsatı verildiğinde kendilerine yönelik farkındalıkları da artmakta ve sorunlarla başa çıkma potansiyelleri de gelişmektedir.

Bireyler endişe ve sorunlarını özgürce ifade edemediğinde kaygı ve stres yaratan durumları yönetmekte zorlanmaktadır. Bu nedenle yaratıcı drama bireylere kendilerini ifade etme, kendilerini tanıma, yeteneklerini veya yapabileceklerini keşfetme imkânı sunar. Bireylerin kendi potansiyellerini fark edebilmeleri ve kendilerini özgürce ifade edebilmeleri hayata karşı motivasyonlarını artırır. Daha iyi duygu düzenlemesi yapabilen bireyler stres yaratan durumlar ile daha etkili başa çıkabilirler. Yaratıcı drama oturumları stresi yönetmeyi becerisini arttırabilir. Bu çalışmada yaratıcı drama oturumları sayesinde öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve yaratıcı drama yöntemlerinin öğrendikleri konuları içselleştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Özellikle doğaçlama konularının amaçlanan kazanıma yönelik olmasının katılımcılar üzerinde etkili olduğu ve beğenildiği görülmektedir. Doğaçlamalar istenilen konulara uygun hazırlanabilir. Yaratıcı drama oyunlarında kendilerinin çok eğlendikleri, birçok oyunu evde ve dışarıda oynamak istediklerini ifade etmişlerdir. Doğaçlamalarda da stresli bireyleri daha iyi anlayabildiklerini, empati kurabildiklerini dile getirmişlerdir. Yaratıcı drama uygulamaları sonucu bireyler kendilerini daha iyi tanıma ve ifade etme yolunda yeni deneyimler kazanırlar.

Ergen ve yetişkinlerle yapılan uygulamalarda; oyun ve etkinliklerin bedensel, psikomotor, sosyal duygusal, zihinsel ve dil gelişimi alanlarında farkındalık

sağladığı gözlemlenmiştir. Yöntem olarak dramanın stresle mücadele etmede dikkati toplama ve etkinliklere yöneltme de işlevsel olduğu söylenebilir. Hayatın içinde karşılaşabilecekleri birçok kavramı deneyimlemelerine olanak sağlamıştır. Dramanın kullanılması stres kavramına farklı bir bakış açıdan bakabilmeyi sağladığı ve bireylerde farkındalık sağladığı görülmektedir. Sürekli aynı arkadaşlarıyla eşleşmek ve isteyen içine kapalı ergen gençlerin diğer arkadaşlarına yönelmesi için farklı gruplama yöntemleri uygulanmalıdır. Yaratıcı drama yöntemi, yaşam boyu öğrenme kapsamında okul öncesinden üniversiteye ve hatta hayatın sonuna kadar eğitimin her basamağında olmalıdır. Bu araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği örneklem grubunu temsil edene veren ile sınırlıdır. Benzer araştırmaların yapılması sonuçlar hakkında daha somut bilgi verecektir.

Sonuç olarak yapılan bu çalışmada bireylerin stres düzeylerini tutarlı bir biçimde ölçüldüğünü ve bu ölçümler doğrultusunda stres seviyelerinin yaratıcı drama temelli grup oturumları aracılığı bazı durumlarda azaldığının gözlemlendiği ve bu örneklem grubu içinde yer alan öğrencilerin stres düzeylerini yönetme becerilerini geliştirildiği söylenebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), Ankara.
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. Pegem Akademi Yayınevi: Ankara.
- Akar Vural, R. (2000). Temel eğitimin 11. aşamasında drama yöntemi ile Türkçe öğretimi Dorothy Heathcote'un uzman rolü yaklaşımı. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Akoğuz, A. ve Akoğuz, M. (2015). *Yaratıcı drama etkinlikleri*. Final Kültür Sanat Yayınları, İstanbul.
- Akoğuz, M. (2002). İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Akyol, Aysel K. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Altundağ, G. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Bağlanma stilleri, Stresle Başa Çıkma Tutumları ve Stresi Algılama düzeyinin İncelenmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anar, S. (1986). *Davranış Bilimleri*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Ankara.

- Andrews, B. ve Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95, 509-521.
- Arasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*, 25. Basım, Nobel Yayınları, Ankara.
- Aysan, F. (1994). “Başa çıkma Stratejisi ölçeğinin Üniversite Öğrencileri için Geçerliliği, Güvenilirliği, I. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, 3, 1158-1168.
- Ballı, E. (2005). Psikiyatri Kliniğine Sevkedilme Değişkenine Göre; Erbaş ve Erlerin Algılanan Sosyal Destek, Kişilik özellikleri ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul üniversitesi.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2012). Stres ve Basa Çıkma Yolları. 28. Basım istanbul: Remzi Kitabevi.
- Bardavit, M. (2007). Kişilik Yapılarının – Stresi değerlendirme, Stresle Başa Çıkma Yaklaşımları, Algılanan Stres ve İş Doyumu Üzerinde Olan Etkisinin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, istanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bateson, P. ve Martin P. (2014) Oyun, Oyunbozanlık, Yaratıcılık ve İnovasyon, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Baykoç Dönmez, N. (1992). Oyun Kitabı, Esin Yayınevi, İstanbul.
- Bloch, S. (2007). *Reflections: A teen issues improv troupe*. In A. Blatner & D.J. Wiener (Eds.), *Interactive and improvisational drama: Varieties of applied theatre and performance* (pp. 56-65). New York: iUniverse Inc.
- Campbell D. T. ve Stanley J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally & Company.
- Cossa M. (1992). Acting out: A pilot project in drama therapy with adolescents. *The Arts in Psychotherapy*, 19(1), 53-55.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Eskin, M. (2013). Algılanan Stres Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlilik Analizi. *New Symposium Journal*, 3(51), 132-140.
- Folostinaa R., Tudorachea L., Michela T., Erzsebeta B., Agheanaa V. ve Hocaoglua H. (2015). Using play and drama in developing resilience in children At Risk. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, (197), 2362.
- Gazioğlu, E. (2015). *Bağlanma stilleri algılanan sosyal destek benlik saygısı ve kişilik özellikleri bakımından ergenlerin stresle başa çıkma tarzları*. Yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi, İstanbul: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Girgin, G. (2009). Evaluation of the factors affecting loneliness and hopelessness among university students in Turkey. *Social Behavior And Personality*, 37(6), 811-818.
- Güleç, C. (2009). *Psikiyatri'nin ABC'si*. (2.Baskı). İstanbul: Say Yayınları.

- Heppner, P. P., Kivlighan, D. M. ve Wampold, B. E. (1998). *Research design in counseling* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole. Wadsworth.
- Izgar, H. (2003). Çalışanlarda stres ve tükenmişlik endüstri ve örgüt psikolojisi, Ed. by. Hüseyin Izgar, Konya, 127-148 & 158-161.
- Lazarus R. S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- McGrath, J. E. (1970). *Social and Psychological Factors in Stress*, Illinois, Holt: Rinehart and Winston Inc.
- Myers, D. G. (2001). *Psychology*, Michigan USA. Worth Publishers, 488491 & 601-603.
- Önder, A. (2012). Yaşayarak öğrenme için yaratıcı drama. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Öner ve diğerleri. (1977). Süreksiz Durumluluk / Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1983). Durumluk Surekli Kaygi Envanteri El Kitabı. Bogazici Universitesi Yayinlari, Istanbul, 1-26.
- Ruth, B. (1993). *Creative Drama for the classroom Teacher*, New Jersey.
- Sağlam, T. (2014). Cecily O'Neill'in Süreç Drama Yaklaşımı ve Süreç Drama Bileşenleri, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Samurçay, N. (1983). Zekâ ve Yaratıcılık, Eğitim ve Bilim, 8(45).
- Senroy, P. (2008). *Nourishing the inner child: The Sesame approach of drama and movement therapy with teens recovering from disordered eating*. In S.L. Brooke (Ed.), *Creative therapies and eating disorders*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.
- Şahin, N. H. (1995). Stresle Başa çıkma Tarzları ölçeği üniversite öğrencileri Durak, Ayşegül İçin Uyarlanması, Türk Psikoloji Dergisi, 34, 56-67.
- Şahin, N. H. (1994). Stresle başa çıkma: Olumlu bir yaklaşım. Ankara, Sistem Yayınları & Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 2(17). 27-33.
- Tuluk, N. (2004). Yaratıcı Drama, Pivolka, 3(15).
- Türküm, S. (1999). Stresle Başa çıkma ve İyimserlik, Eskişehir, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları; No. 1098 Araştırma Fonu Yayınları, (2), 27-49.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*, Pegem Akademi, Ankara.

Ek: 5. Oturum

DERS	: Yaratıcı Drama
KONU	: Kendini tanıma ve Tanıtma
SINIF	: Lise
SAYI	: 12
SÜRE	: 75 dk.
YÖNTEM-TEKNİK	: Doğaçlama, rol oynama, fotoğraf karesi, donuk imge
ARAÇ GEREÇ	: A4 Dosya Kâğıdı, ANNA –RF MOVING CELTIC
AMAÇ	: 1. Kendini tanımak; 2. Kendini tanıtmak
KAZANIMLAR	: 1. Kendini keşfetmeye istekli olur; 2. Kendi özelliklerinin farkında olarak hareket eder.

1. Isınma (15 dk.)	<p>Isınma: Lider katılımcılardan alanda serbest yürümelerini ister. Yürürken bir karaktere bürünmelerini ve onu düşünerek yürümelerini ister. Bir idol seçtirir ve seçtikleri kişi nasıl giyinir, nasıl durur, nasıl yürür düşünmelerini ve ona göre yürümelerini ister.</p> <p>Lider katılımcıların çember olmalarını ister. Katılımcıları A-B diye ikiye ayırır. Çiftler bir dakika boyunca birbirlerini incelerler. Daha sonra çiftler birbirlerine sırtlarını dönerler. İlk olarak A'lar B'lerin üzerindeki hatırlamaya çalışır. (pantolonunun rengini, saatinin özelliklerini vb.) Daha sonra B'ler A'ların üzerindeki hatırlamaya çalışır. Her grubun sırayla uygulaması beklenir.</p>
2. Oyun (5 dk.)	Lider hareketli bir müzik açar ve grupların bir önceki etkinlikteki gibi aynı kişilerle devam etmesini söyler. A'lar müziğin ritmiyle dans ederken B'ler de aynı hareketleri aynalayarak tekrar eder ve birlikte uyumlu şekilde dans ederler. Sonra B'ler dans ederek A'lar onlara eşlik ederler. Tüm grupla aynı anda gerçekleşir.
3. Etkinlik (10 dk.)	
4. Doğaçlama (5 dk.)	<p>Oyun: (Kuş kafesi oyunu) Lider katılımcıları ikiye eşler hâlinde gruplar ve gruplardan bir kısmını bozar. Bozulan kişi sayısı kalan grup sayısından 1 ya da 2 fazla olmalıdır. Lider komut verdiğinde ortada olan katılımcılar ikiye eşli olan ve el ele tutuşarak kafesi oluşturan yuvalara</p>

<p>5. Oluşum (10 dk.)</p>	<p>girmeye çalışırlar. Daha sonra aralarına giren katılımcı bir dakika boyunca kendini anlatır. Sonra yine liderin komutuyla hızlıca kafesten çıkıp başka kafese girerek kendilerini anlatmaya devam ederler. Kuşlar her kafesi dolaştıktan sonra kuşlarla kafesler yer değiştirir.</p> <p>Etkinlik: Lider gruba arma şeklinde bir A4 kâğıdı dağıtır. (johari penceresi) Katılımcılardan bu kâğıdın sağ üst köşesine olumlu yanlarını, sol üste olumsuz yanlarını, sağ alt köşelerine gerçekleştirdiği hayallerini (başarılarını), sol alt köşesine insanlara söylemek istediği şeylerden üçer tane yazmalarını ister.</p>
<p>6. Değerlendirme (10 dk.)</p>	<p>Doğaçlama: Lider Katılımcıları dörderli gruba ayırır. Herkesten ellerindeki armada yazan özellikleri birleştirip bir kişi oluşturmalarını ister. Bu bir kişinin yaşamından bir kesitini doğaçlamalarını ister.</p> <p>Oluşum: Lider alana beş tane boş A4 kâğıdı yapıştırır. Bu kâğıtlarda tamamen katılıyorum, tamamen katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, katılmıyorum kelimelerini yazar. Lider katılımcılara şu yönergeleri okur ve kişinin cevabını asılı kâğıtlara yazmasını ister.</p> <p>(Uyumlu biri misin? Gayretli biri misin? Yardımsever misin? Sakin birisi misin? Bugün yapacağın işi yarına bırakır mısın? İnsanların hatalarını yüzüne vurur musun?)</p> <p>Lider grubu ikiye ayırır. Sonra tamamen katılıyorum, tamamen katılmıyorum, kararsızım kâğıtlarını alır ve kâğıtları bu gruplara dağıtır. Katılımcılardan bu kâğıtlardaki yanıtlardan yola çıkarak gruplarındaki kişilerin özelliklerini tanımlayan ve yasak kelimelerden oluşan bir tabu oluşturmalarını ister.</p> <p>Değerlendirme: Kendi özelliklerini yazdıkları listede kendilerine yönelik olarak keşfettikleri yeni özellikleri var ise paylaşmalarını, yok ise en belirgin özelliklerini paylaşmalarını ister.</p>

Ek: 6. Oturum

DERS	: Yaratıcı Drama
KONU	: Kendine Güven
SINIF	: Lise
SAYI	: 12
SÜRE	: 70 dk.
YÖNTEM-TEKNİK	: Rol oynama, doğaçlama, donuk imge, fotoğraf karesi
ARAÇ GEREÇ	: A4 kâğıdı ve kalem
AMAÇ	: Kendi özelliklerinin farkına varmak
KAZANIMLAR	: 1. Kendisiyle ilgili olumsuz duyguların ne olduğunu keşfeder. : 2. Kendine olan güveni artar. : 3. Kendini ifade etme isteği duyar. : 4. Jest ve mimiklerini kullanır. : 5. Beden dili kullanmakta istekli olur.

1. Isınma (15 dakika)	Isınma: Lider katılımcılardan mekânda serbest bir şekilde yürümelerini ister. Lider çember olunması yönergesini verir. Lider sosyal medya kullanımı hakkında konuşmaya başlar ve herkesin bu konuşmaya katılmasını ister herkes konuşmaya dâhil olduğunda ısınmayı durdurur ve ‘Kim ne hakkında konuştu, neler fark ettiniz diye sorar. Lider yürümeye devam etmelerini söyler. İddiadan çok yüksek parayı tutturmuş bir kişi gibi hareketsiz kalmalarını ister. Sırasıyla finaldeki sınavda kalıp okulunu uzatan bir üniversiteli gibi hareketsiz kalmalarını ister. Çok uzun zamandır ailesini görmeyen bir kişi olduklarını ve ailesinin onu görmeye geldiği bir kişi olarak hareketsiz kalmalarını ister. Katılımcılardan kendilerine bir idol belirlemelerini ve onun gibi yürümelerini ister. Lider katılımcılardan tüm bu rollerde beden dili jest ve mimiklerini belirgin kullanmalarını ister.
2. Etkinlik (10 dk.)	Etkinlik: Lider grubu ikiye ayırır. İki gruba da aynı metni verir. İlk Gruptan metni sessiz ve duygusuz okumalarını, ikinci gruptan ise duygu, vurgu ve beden dillerini etkin kullanmalarını ister.(metin ek-1)
3. Oyun (10 dk.)	

<p>4. Doğaçlama (10 dk.)</p> <p>5. Oluşum (10 dk.)</p> <p>6. Değerlendirme (10 dk.)</p>	<p>Oyun: (Salyangoz oyunu) Lider katılımcılardan arka arkaya tek sıra hâlinde olmalarını ister. Herkes eli ile önündeki arkadaşının belinden tutar. En öndeki en arkadakini yakalamaya çalışır ve koşarken bir jest yapar ona uygun bir ses çıkarır. Yakalanan sıranın en arkasına geçer ve herkes öne gelene kadar oyun devam eder.</p> <p>Doğaçlama: Lider duvara 5 tane kâğıt yapıştırır. Bu kâğıtların üzerinde (ARKADAŞLARIMA HAYIR DİYEMEM, KENDİME AÇIK HEDEFLER KOYAMAM, KENDİMİ TANIMADIK BİR ORTAMDA İFADE EDEMEM) ifadeleri yer alır . Lider katılımcılara bu kâğıtlara hangi durumda böyle davrandıklarını birer cümleyle yazmalarını ister.(Lider HAYIR DİYEMEM, KENDİMİ İFADE EDEMEM,AÇIK HEDEF KOYAMAM) yazılarını alır, grubu üçerli şekilde ayırır ve bu yazılanları gruba dağıtır. Lider katılımcıları üçerli gruplara ayırır bu yazılanların yer aldığı bir doğaçlama yapmalarını ister. Tüm gruplar bir aile ortamında yer alan bireylerdir. Sorunu net gösteren doğaçlamalar olması ve çözümün yer almaması vurgusu yapılır.</p> <p>Oluşum: Katılımcıları üç gruba ayırır ve doğaçlamada yer alanlar sorunların çözümlerini hareketsiz form olarak göstermelerini ve yorumlamalarını ister. Her grup başka bir grubun çözümünü göstermelidir.</p> <p>Değerlendirme: Lider çözüm içeren hareketsiz formu içerisindeki çözüme etki eden bir karakteri seçmelerini ve bu karakterin güven duygusunun çözüm sürecine olan etkisini ifade etmelerini ister.</p>
---	---

BELİREN YETİŞKİNLERDE BİLİŞSEL ÇARPITMALARIN KİŞİLER ARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİ YORDAYICILIĞI

Seval Erden-Çınar¹

Sinem Sayışman²

Filiz Gülgör³

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Üniversite yılları, “beliren yetişkinlik” dönemi olarak tanımlanan bir gelişim dönemine denk gelmektedir (Arnett, 2004). Bu dönemde birey bir yandan kimlik arayışına girerken diğer taraftan yoğun bir kararsızlık ve istikrarsızlık yaşamaktadır. Tüm bunlar, kişinin kendine ve diğerlerine ilişkin atflarını ve dolayısıyla da sosyal ilişkilerini ve etkilemektedir. Bu çalışmada beliren yetişkinlerin bilişsel çarpıtmalarının kişiler arası problem çözme becerilerini yordama gücünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: İlişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilen çalışmaya Marmara Üniversitesinde eğitim gören 310 öğrenci katılmıştır. Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri ve Kişiler Arası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada Pearson Moment Çarpım Korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Kişiler Arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar, kişiler arası problem çözme becerileri ile anlamlı ilişkili ve bu bilişsel çarpıtmalar, uyum sağlayıcı olmayan becerileri anlamlı şekilde yordamaktadır. Ayrıca cinsiyete göre de farklılıklar elde edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Bulgular, beliren yetişkinlik dönemindeki öğrencilerin, kişiler arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarının arttıkça kişiler arası problem çözme becerilerinden uyum sağlayıcı olmayan becerilerden probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik ve sorumluluk almamanın arttığı; buna karşın ısrarcı-sebatkâr yaklaşımların azaldığını göstermektedir. Bu durumda bireylerin sahip olduğu, kişiler arası ilişkilerde işlettikleri bilişsel çarpıtmaların, ilişkilerde yaşanan problemlerin çözümünde de yordayıcı olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Beliren Yetişkinlik, Kişiler arası İlişkiler, Problem Çözme Becerileri, Bilişsel Çarpıtmalar

¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, seval.erden@marmara.edu.tr

² Uzm. Psk., sinemsayisman@gmail.com

³ Uzm. Psk. filizgulgor@hotmail.com

Giriş

Üniversite yılları, ergenliğin sonu ancak genç yetişkinliğin henüz başlamadığı “beliren yetişkinlik” dönemi olarak tanımlanan bir gelişim dönemine denk gelmektedir ve bu dönem de diğer gelişimsel dönemler gibi kendine özgü özelliklere sahiptir (Arnett, 2004). Ne ergen ne de yetişkin olunamayan bu dönemde kimlik arayışı, istikrarsızlık, kendine odaklılık, sonsuz olanaklar-fırsatlar elde etme ve arada kalmışlık hissi gibi özellikleri nedeniyle kişi bilişsel, duygusal açıdan sorunlar yaşayabilmektedir (Arnett, 2004; Atak ve Çok, 2010).

İçinde yaşanan sosyal çevre ve dolayısıyla kültür, biliş-duygu-davranış üçgeninin bir başka ifade ile tutumların oluşmasında önemli bir değişkendir. Kültürün bireyselse ya da toplulukçu olması, kültürün insana bakışı, çocuk yetiştirme şekli, çocuğa ve aileye yönelik tutum ve atıfları, kişinin kendine ve diğerlerine ilişkin atıflarını ve dolayısıyla da sosyal ilişkilerini de etkilemektedir.

Beliren yetişkinlik döneminde bireyler, toplumun standartlarını uygun bir şekilde değerlendirme, problem çözme ve kişiler arası ilişkileri farklı açıdan bakabilme, yetişkinliğe erişene kadar davranışsal ve duygusal otokontrolü eline alarak belirli özellikleri kazanmaları beklenmektedir. Ancak bu dönemde birey, kendini her şeyi yapabilecek kadar yetkin görüp harekete geçerken bir taraftan da kişiler arası problem çözme becerilerinde yetersiz kalabilmektedir. Bu noktada, ergenlikten farklı olarak kişinin deneyimlediği kişiler arası sorunların farkında olup yaşadığı gerginlik ve sıkıntıdan kurtulmak için baş etme yolları aramaya yönelmektedirler (Arnett, 2007).

Yaşam içerisinde her günlük ya da her yaşam olayı bir problem olarak algılanıp ifade edilebilir. Problem, karşılaşılan durumda bir tehlike veya zorluk olması (Aslan, 2002) olarak tanımlanmaktadır. Öğülmüş (2001), bir durumun problem olarak tanımlanabilmesi için gerçek ve istenen durum arasında bir farkın olması, bu farkın kişide gerginlik yaratması, gerginlikten kurtulmak için bireyin girişimde bulunması ve girişimin engellenmesi gerekliliğine vurgu yapar.

Problem çözme becerisi birtakım bilişsel ve davranışsal öğeleri ve becerileri kapsamaktadır. Bu becerilerin kişiler arası sorun çözme sürecinde de kullanıldığı belirtilmektedir (Öğülmüş, 2001). D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004), kişiler arası problem çözme, kişiler için uygun olan bilişsel ve kişiler arası bir süreç olması ile yaşanan bir çatışma ya da anlaşmazlık durumlarında bir çözüm önerileri belirlemeyi hedefleyen bir durum olarak tanımlanmıştır. Kişiler arası problem çözme, aynı zamanda sosyal problem çözme olarak da

nitelendirilmektedir. Bir kişinin günlük yaşamda karşılaşılan problemleri anlamlandırması ve *etkili çözüm yolları bulması bu süreçte uyum sağlamasında kendi kendini yönetebilen bilişsel ve davranışsal süreçler” olarak tanımlamaktadır (Çam ve Tümkaya, 2007). Tanımlarda görüldüğü gibi problem çözmede sosyal, bilişsel ve davranışsal öğelere vurgu yapılmaktadır.

Problemleri çözme noktasında başa çıkma stratejilerinde problemlili durumun yeniden yapılanması sürecinin önemli olduğunu belirtmektedir. Bir başka anlamda bireyin algısal olarak içinde bulunduğu durumu yeniden şekillendirebilmesi içinde başa çıkma stratejilerinden yararlanması gerekmektedir. Problemlerle başa çıkma ve problem kavramı ile eş anlamlıdır. Bu nedenle problem çözme süreci, öncelikle bilişsel süreçlerin sırayla bir hedefe yöneltilmesidir (Atılğan, 2005).

Problem karşısında sergilenen olumlu ve olumsuz yönelimin, problemle başa çıkma becerilerini belirlediği varsayılmaktadır. Problemlere karşı olumlu yönelim problemleri hayatta karşılaşılan bir şey olarak değerlendirme, bunu bir fırsat olarak görme ve böylece problemlerin nedenlerini doğru şekilde değerlendirme, çözülebilir olduğuna inanma ve kişinin kendi yeteneğine güvenme gibi tutumları barındırmaktadır. Buna karşın olumsuz tutum ise aceleci, sonuca çabuk ulaşma isteği, problemin çözülemeyeceğine dair inanç ve kişinin problemi çözme konusunda yetersizliği, sonuç olarak kendilerini yetersiz görme eğilimleri şeklinde kendini ortaya koymaktadır (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Senemoğlu, 2010). Bu olumsuz tutumlar, gerçek olmayan, mantık dışı düşünce ve inançlardan psikolojik olarak fonksiyonel olmayan tutumlar ve uyum problemlerinden bilişsel çarpıtmalardan ve otomatik düşüncelerden kaynaklanmaktadır (Topal, 2011).

Yaşam içerisinde bilişsel bağlamda yer eden temsiller ve geçmiş deneyimler, kişiler arası problemleri çözmede önemli faktördür (Dominowski ve Bourne, 1994). Leahy’ye (2007) göre davranışları anlayabilmek ve değerlendirebilmek için olaylar ve olgular karşısında verilen tepkilerin altında yatan zihinsel süreçlerin, şemaların incelenmesi gerekmektedir.

Bilişsel temelli kuramlara göre kişinin kendine, diğerlerine ve dünyaya ait atıflarının niteliği, hem kendisi ile hem de diğer insanlar ile ilişkilerinde belirleyici rol oynamaktadır (Beck, 2008; Young, Klosko ve Weishaar, 2013). Olaylar ve olgular karşısında verilen tepkilerin altında yatan zihinsel süreçlerin, şemaların incelenmesi gerekmektedir (Leahy, 2007).

Bilişsel olarak erken dönemde oluşan şemalar zaman içinde örgütlenmiş olan davranışlar veya düşünce örüntüsüdür (Bacanlı, 2005). Birey yeni bilgilerle karşılaştığında kendi zihninde özgül bilişsel şemalarından bunları bilgileri süzmekte, seçmekte, kodlamakta ve yeni ya da var olan yapılar içinde bütünleşmektedir (Buluş, 2000). Bilişsel yaklaşımlar, bireylerin yaşadıkları günlük hayattaki problemlerini çözmek için kullanmış oldukları bilişsel davranışların belirlenmesi ve bu bilişsel davranışların değiştirilmesi üzerinde çalışmaktadır (Beck, 2008; Young, Klosko ve Weishaar, 2013).

Bilişsel kurama göre temel inanç ve şemalar, ara inançlar ile varsayım ve kurallar şeklinde kişiyi ve yaşamını yönlendirirken otomatik düşünceler ve bilişsel çarpıtmalar ile günlük yaşamda kendini göstermektedir. Bilişsel çarpıtmalar, bilgiyi edinme ve işleme süreçlerinde yapılan sistematik mantık hataları olarak değerlendirilmektedir. Yanlış anlamalara yol açan, belirli bir duruma özgü olarak sözcükler ya da imajlar şeklinde ortaya çıkabilen bilişsel çarpıtmalar hatalı çıkarsama, soyutlama, seçici soyutlama, kişiselleştirme, keyfi çıkarım, aşırı genelleme gibi hataları içeren en yüzeydeki bilişsel yapılardır (Beck, 2008; Türkçapar, 2012). Bu noktada geliştirilen mantık dışı düşünce ve inanışlar, zaman zaman bilişsel fonksiyonları işlevsiz hâle getirebilmekte ve bu bilişsel çarpıtmalar ilişkilerde sorun yaşamaya ve hatta sorun çözme becerilerinin gelişmesine engel olabilmektedir (Ellis, 1997).

Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmada beliren yetişkinlerin kişiler arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarının, kişiler arası problem çözme becerilerini yordama gücünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışma, ilişkisel tarama modeline göre yapılandırılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişkenin ortak değişiminin varlığını ve değişimin derecesini betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Büyüköztürk, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Marmara Üniversitesinin farklı fakültelerinden öğrenim gören kolay örnekleme yöntemi ile oluşturulan 221'i kadın ve 99'u erkek olmak üzere toplam 310 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler; Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri, Kişiler Arası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır.

Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri

Ölçek, bireylerin kişiler arası problem çözme becerilerini ölçmek için Çam ve Tümkaya (2007a) tarafından geliştirilmiştir. Envanter 18-30 yaşları arasındaki üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için lise öğrencileri ile çalışmalar yapılmıştır. Beş alt boyutu olan ölçek 5'li Likert tipinde, 50 maddeden oluşmaktadır. Her bir alt ölçek için elde edilen yüksek puanlar kişiler arası problem çözmeyle ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde beş faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin, Probleme Olumsuz Yaklaşma, Yapıcı Problem Çözme, Kendine Güvensizlik, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkâr Yaklaşım alt ölçekleri olarak adlandırılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında ölçeğin alt ölçek puanlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının .67 ile .89 arasında; test tekrar test korelasyon katsayılarının ise .67 ile .84 arasında değiştiği bulunmuştur (Çam ve Tümkaya, 2007). Bu çalışma için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0.91 bulunmuştur.

Kişiler Arası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği

Ölçek, bireylerin kişiler arası ilişkilerinde sergiledikleri bilişsel çarpıtmaları değerlendirmek amacıyla Hamamcı ve Büyüköztürk (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, beşli likert tipi olarak 19 maddeden oluşmaktadır (tamamen katılıyorum, oldukça katılıyorum, kısmen katılıyorum, çok az katılıyorum ve hiç katılmıyorum). Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin yakın ilişkilere yönelik bilişsel çarpıtmaları olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tümü için iç tutarlılık katsayısı .67'dir. Test-tekrar test katsayısı .74'tür. Temel bileşenler faktör analizi sonucunda alt ölçeklerin "Yakınlıktan Kaçınma" (8 madde), "Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi" (8 madde) ve "Zihin Okuma" (3 madde) üç faktörlü yapıda olduğu saptanmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliliği için Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, Otomatik Düşünceler Ölçeği ve Çatışma Eğilim Ölçeği ile korelasyonu incelenmiş olup ölçeklerle olumlu ve anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur ($p < .01$) (Hamamcı ve Büyüköztürk, 2003). Araştırmada Kişiler Arası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğine ilişkin Cronbach alfa katsayısı .83'tür. Bu

çalışma için ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtma ölçeğine ilişkin Cronbach alfa katsayısı ise 0.89 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Beliren yetişkin bireylerin yaş, cinsiyet, aile, arkadaş ilişki uyumları gibi kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde “SPSS 22.0 for Windows” paket programından yararlanılmıştır. Analizlerden önce dağılımın normalliği ve doğrusallığı sınanmış ve değişkenlere ait betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Analizlerde değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Pearson Moment Çarpım Korelasyon katsayısı analizlerinden ve yordayıcılığı saptamak için de çoklu regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Verilerin analizinden önce değişkenlere ait betimsel istatistikler, dağılımın normalliği ve doğrusallığı analizleri ön analizler olarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Araştırma değişkenlerine ait betimleyici analiz değerleri

Değişkenler	\bar{X}	ss	Skewness	Kurtosis	Tolerance	VIF
K. A. Bilişsel Çarpıtmalar						
Yakınlıktan Kaçınma	20.21	.31	.50	.26	-	-
Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi	22.12	.33	-.10	-.50	-	-
Zihin Okuma	9.68	.13	-.00	-.18	-	-
Toplam	52.02	.58	.06	.16	-	-
K.A. Problem Çözme Becerileri						
Probleme Olumsuz Yaklaşma	41.69	.76	.56	-.10	1.00	1.00
Yapıcı Problem Çözme	57.16	.57	.04	-.36	,39	2,53
Kendine Güvensizlik	14.03	.27	.70	.15	,39	2,50
Sorumluluk Almama	12.07	.23	.22	-.86	,49	2,01
Israrıcı-Sebatkâr Yaklaşım	21.11	.24	-.08	-.54	,52	1,91
Toplam	146.08	1.29	.23	.20	,21	4,61

Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olduğu durumlarda dağılımların normal kabul edilebileceğini belirtmektedir. Tablo 1’de görüldüğü gibi ölçeklerden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında, bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusallık Tolerance değeri 0.1’in üzerinde ve VIF değeri de 10’un altında bulunmuştur. Bu veriler, dağılımın normal ve doğrusal olduğunu göstermektedir (Büyükoztürk, 2019).

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiyi analiz etmek için Pearson Moment Çarpım Korelasyon analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Kişiler Arası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar ile Kişiler Arası Problem Çözme Arasındaki Korelasyonların Sonuçları

Değişkenler	Probleme Olumsuz Yaklaşma	Yapıcı Problem Çözme	Kendine Güvensizlik	Sorumluluk Almama	İsrarcı-Sebatkâr Yaklaşım	Toplam
Yakınlıktan Kaçınma	.40**	-.05	.46**	.45**	-.08	.41**
Gerçekçi Olmayan İlişki Beklentisi	.48**	.06	.38**	.39**	-.29**	.51**
Zihin Okuma	.13*	.10	.19**	.23**	-.16**	.23**
Toplam	.51**	.03	.50**	.51**	-.24**	.55**

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların Kişiler Arası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar ile Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri arasında toplam puanlar bağlamında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.55$, $p<0.01$). Alt boyutlar bazında bakıldığında kişiler arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların yakınlıktan kaçınma, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ve zihin okuma alt boyutlarının, problem çözme becerilerinden problem çözmeye probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama ile doğrusal yönde anlamlı ilişkili çıkarken ısrarcı-sebatkâr yaklaşım ile negatif yönde anlamlı ilişkili çıkmıştır. Öte yandan bilişsel çarpıtmalar ile yapıcı problem çözme becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki elde edilmemiştir. Bu nedenle bilişsel

çarpıtmaların, problem çözme becerilerini yordayıcılığı incelenirken bu alt boyut modele dâhil edilmemiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda beliren yetişkinlerde kişiler arası bilişsel çarpıtmaların, kişiler arası problem çözme becerilerini yordayıcılığını incelemek için regresyon analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Kişiler Arası İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmaların, Kişiler Arası Problem Çözme Puanlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Problem Çözme Becerileri</i>	<i>Bilişsel Çarpıtmalar</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>F</i>
<i>Probleme Olumsuz Yaklaşma</i>	Yakınlıktan Kaçınma	.68	.13	.28	5.21***	.54	.29	41.63***
	Gerçekçi Olm. İlişki Beklentisi	.92	.12	.40	7.51***			
	Zihin Okuma	-.40	.29	-.07	-1.34			
<i>Kendine Güvensizlik</i>	Yakınlıktan Kaçınma	.32	.05	.37	6.86***	.51	.26	36.14***
	Gerçekçi Olm. İlişki Beklentisi	.19	.04	.23	4.43***			
	Zihin Okuma	.02	.10	.01	.22			
<i>Sorumluluk Almama</i>	Yakınlıktan Kaçınma	.25	.04	.33	6.31***	.51	.26	36.5***
	Gerçekçi Olm. İlişki Beklentisi	.17	.03	.25	4.71***			
	Zihin Okuma	.09	.09	.05	1.03			
<i>Israrıcı-Sebatkâr Yaklaşım</i>	Yakınlıktan Kaçınma	-.03	.04	-.05	-.83	.30	.09	-10,21***
	Gerçekçi Olm. İlişki Beklentisi	.20	.04	-.27	-4,62***			
	Zihin Okuma	.17	.10	.09	1.64			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Yapılan regresyon analizine göre kişiler arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların, kişiler arası problem çözme becerilerini yordadığı görülmektedir. Açıklanan toplam varyans açısından bakıldığında bilişsel çarpıtmalar, problem çözme becerilerinden “probleme olumsuz yaklaşma” alt boyutu puanlarındaki varyansın yaklaşık %29’unu açıklamaktadır. β değerlerine incelendiğinde yakınlıktan kaçınma ($\beta=.28$, $t=5,21$, $p<.001$) ve gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ($\beta=.40$, $t=7,51$, $p<.001$) alt boyutlarının modele pozitif yönde anlamlı bir katkı sağladığı görülmektedir. “Kendine güvensizlik” alt boyutu için bilişsel çarpıtmaların yine yordayıcı olduğu ve toplam varyansın %26’sını açıkladığı hesaplanmıştır. β değerleri yakınlıktan kaçınma ($\beta=.37$, $t=6,86$, $p<.001$) ve gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ($\beta=.23$, $t=4,43$, $p<.001$) alt boyutlarının modele pozitif

yönde anlamlı bir katkı sağladığını göstermektedir. “Sorumluluk almama” alt boyutunda, çarpıtmalar yordayıcı güce sahip bulunmuş ve toplam varyansın %26’sını açıklamıştır. β değerleri yakınlıktan kaçınma ($\beta=.33$, $t=6,31$, $p<.001$) ve gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ($\beta=.25$, $t=4,71$, $p<.001$) alt boyutlarının modele pozitif yönde anlamlı bir katkı sağladığını görülmüştür. Son olarak “İsrarcı-Sebatkâr Yaklaşım” alt boyutu için bilişsel çarpıtmaların yine yordayıcı olduğu ve toplam varyansın %9’unu açıkladığı; sadece gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ($\beta=-.27$, $t=-4,62$, $p<.001$) çarpıtmasının modele pozitif yönde anlamlı bir katkı sağladığı saptanmıştır.

Cinsiyet değişkenlere göre beliren yetişkinlerin problem çözme becerileri anlamlı bir farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kişiler Arası İlişkilerle İlgili Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t
Olumsuz yaklaşma	Kadın	211	42.40	14.19	.97	1.34
	Erkek	99	40.19	12.00	1.20	
Yapıcı problem çözme	Kadın	211	57.44	10.05	.69	.72
	Erkek	99	56.56	10.11	1.01	
Kendine güvensizlik	Kadın	211	13.26	4.56	.31	-4.26***
	Erkek	99	15.67	4.85	.48	
Sorumluluk almama	Kadın	211	11.60	4.04	.27	-2.99**
	Erkek	99	13.08	4.06	.40	
İsrarcı-Sebatkâr Yaklaşım	Kadın	211	21.41	4.51	.31	1.95
	Erkek	99	20.46	3.71	.37	
Toplam	Kadın	211	146.12	23.35	1.60	.31
	Erkek	99	145.97	21.89	2.20	

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre Kişiler Arası İlişkilerle İlgili Problem Çözme becerilerinden kendine güvensizlik ($t=-4.26$ $p<.001$) ve sorumluluk almama ($t=-2.99$ $p<.01$) puanlarında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Gruplar arası farklılıklara bakıldığında ortalamalara göre her iki boyut için de bu farklılığın erkekler lehine olduğu görülmektedir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla kendine güvensizlik ve sorumluluk almama eğiliminde oldukları görülmektedir. Öte yandan probleme olumsuz yaklaşma ($t=1,34$; $p>.05$), yapıcı problem çözme ($t=.72$; $p>.05$) ve ısrarcı-sebatkâr yakla-

şım ($t= 1,95$; $p>.05$) alt boyutları ve toplam puan ($t=.31$; $p>.05$) açısından cinsiyet değişkeninin, anlamlı farklılıklar oluşturmadığı sonucu elde edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, beliren yetişkinlerin kişiler arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarının, kişiler arası problem çözme becerileri üzerinde yordayıcı gücünün olup olmadığını sınamak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle araştırma değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular, kişiler arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ile uyum sağlayıcı olmayan problem çözme becerileri (probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama) arasında pozitif yönde ilişki olduğunu buna karşın ısrarcı-sebatkâr yaklaşım ile negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Öte yandan bilişsel çarpıtmalar ile yapıcı problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir.

Kişiler arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar yakınlıktan kaçınma, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ve zihin okuma olarak sıralanmaktadır (Hamamcı ve Büyüköztürk, 2003). Bulgularımızdan yola çıkarak çalışma grubunda yer alan beliren yetişkinlik dönemindeki bu öğrencilerin, kişiler arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları arttıkça kişiler arası problem çözmeye probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik, sorumluluk almama eğilimlerinin arttığı ancak ısrarcı-sebatkâr yaklaşımlarının azaldığını söylenebilir.

Kişiler arası bilişsel çarpıtmaların, problem çözme becerilerini yordayıcılığına bakıldığında farklı çarpıtmaların problem çözmeye farklı beceriler için yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon sonuçları, ilişkilere dair yakınlıktan kaçınma ve gerçekçi olmayan ilişki beklentisi gibi bilişsel çarpıtmaların probleme olumsuz yaklaşma, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama olarak isimlendirilen uyum sağlayıcı olmayan problem çözme becerilerini yordadığını göstermektedir. Bu beceriler için zihin okuma bilişsel çarpıtmalarının herhangi bir yordayıcı gücü olmamıştır. Öte yandan ısrarcı-sebatkâr yaklaşımın ise sadece gerçekçi olmayan ilişki beklentisi çarpıtması tarafından yordandığı görülmektedir.

Problem çözme becerileri sosyal, bilişsel ve davranışsal öğeleri barındırmaktadır (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Çam ve Tümkaya, 2007). Yaşanan kişiler arası sorunlara yönelik problem çözümleri bir anlamda sosyal olarak da problem çözümünü içerir. Bu noktada problem çözme becerisi kişinin sosyal çevresinde etkili bir insan olmasına yardımcı olur (Senemoğlu, 2005).

Öte yandan bu çözüm süreçlerinde bilişsel süreçler etkili bir faktör olarak karışımıza çıkmaktadır.

Bilişsel bağlamda problem çözme becerisi sorunun doğru bir şekilde tanımlanması, soruna uygun farklı çözüm yollarının geliştirilmesi, uygun çözüm yolunun seçilmesi, uygulanması ve etkililiğinin denenmesi içeren zihinsel süreçlerdir. Bu süreçler, öğrenilebilmektedir (Erden 2013). Bu noktada sosyalleşme ve kimlik edinme sürecinde birey diğerleri ile ilişkilerine dayanarak kişi, edindiği bilgiler sayesinde bilişsel süreçlerini işletmeye başlamaktadır. Bu bilişsel süreçler kişinin kendine, diğerlerine ve hayata dair olumlu ya da olumsuz inanç ve yüklemeler geliştirmesine neden olur (Bowbly, 1980; Ellis, 1997).

Kişinin kendine ve diğerlerine ilişkin yüklemelerinin ve algılarının olumlu olması, kendini olumlu şekilde algılamasına, yeterli görmesine, sorunu çözebileceğine dair kendine inanç geliştirmesine dolayısıyla probleme yönelik olumlu tutum geliştirmesine zemin hazırlayacaktır. Tersî durum söz konusu olduğunda yani bireyin düşük benlik saygısına sahip olması, kendine ve diğerlerine ilişkin olumsuz tutum ve yargılarının olması durumunda kişi bilişsel bağlamda gerçeği algılama ve yorumlamalarda işlevsel olmayan düşünceler geliştirmesine ve problem çözüme uyum sağlayıcı olmayan yolları kullanmasına sebebiyet vermektedir. Bu yollar, mantık dışı ve işlevsiz düşünceler hâlinde ifade edilmekte ve bilişsel çarpıtmalar şeklinde ortaya konmaktadır (Türkçapar, 2012). Bulgularımız aracılığı ile kişiler arası ilişkilerde işlevsiz olan yakınlıktan kaçınma, gerçekçi olmayan ilişki beklentisi ve zihin okuma bilişsel çarpıtmalarının, kişilerin probleme olumsuz yaklaşarak kendilerine güvensizlik yaşayarak ve sorumluluk almamaları uyum sağlayıcı olmayan şekilde problemin çözümünü engelleyecek tutumlar sergilemelerine neden olduğunu bir kez gözlemlene fırsatı yakalanmıştır.

Bu çalışmada, problem çözme becerilerinin gelişmesinde ve sergilenmesinde cinsiyet değişkeninin etkisi de incelenmiştir. Bulgularımız, kişiler arası ilişkilerle ilgili problem çözme becerilerinden kendine güvensizlik ve sorumluluk almama boyutlarında farklılıkların oluştuğunu göstermektedir. Ortalamalara göre erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre daha fazla kendine güvensizlik ve sorumluluk almama eğiliminde çıkmışlardır.

Problem çözme becerilerinin, cinsiyet açısından incelendiği çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Ergin ve Dağ'ın (2014), erkeklerin problemi çözecekleri konusunda kendilerine güvenmediklerini, Sezen ve Paliç'ın (2011) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri açısından kendilerini daha olumlu algıladıkları sonucu bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Ancak Deniz, Arslan ve Hamarta'nın (2002) çalışmasında, problem

çözme becerilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamazken Koray ve Azar (2008), erkek öğrencilerin problem çözme becerisi ve mantıksal düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Bu bulgunun cinsiyetten ziyade, cinsiyet rolleri bağlamında tartışılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Kültür ve kültürün kadına ve erkeğe atıfları, belli birtakım davranış örüntülerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Ulusal alan yazında kültürel öğeleri ortaya koyacak şekilde cinsiyetin etkisinin incelendiği çalışmalarda (Çivan, 2013; Çoban, 2013; Erözkan, 2005; Kurtuluş, 2009; Şahan ve Çapan, 2017), erkeklerin kişiler arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarının, kişiler arası duyarlılıklarının daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durum bizim çalışmamızda elde ettiğimiz bilişsel çarpıtmalar ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye benzemektedir. Erkeklerin kişiler arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarının, kendine güven ve sorumluluk almaları açısından olumsuz katkı sağladığı düşünülebilir.

Öneriler

- İlgili alan yazında vurgulandığı ve bizim çalışmamızda elde ettiğimiz bulgulara dayanarak bilişsel çarpıtmaların kişinin yaşamını olumsuz olarak yönlendiren önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Bilişin, erken dönem ilişkilerinin ve bu dönemdeki deneyimlerine dayanarak inşa edildiği düşünüldüğünde ana baba tutumlarının ve yakın sosyal çevrenin etkisi tekrar vurgulamak gerekmektedir. Bu noktada bireyin yetişmesine katkı sağlayan kişi ve kişilerin sağlıklı gelişimleri için uzmanlar tarafından desteklemesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.
- Problem çözme becerileri bireyin hem fiziksel sağlığını açısından hem de psikolojik sağlığını açısından çok önemlidir. Bu sebepten dolayı problem çözme becerilerinin gelişimi için benzer şekilde bireye ve bireyin yanı sıra bireyin gelişimine katkı sağlayan tüm paydaşları kapsmalıdır.
- Problem çözme becerileri öğrenilebilir. İlkokuldan itibaren önleyici ve koruyucu rehberlik kapsamında, programlara konması, bireysel ve grupla psikolojik danışma programları hazırlanması ve uygulanması, bu becerilerin gelişimine katkı sağlayacaktır.
- Bu araştırmanın, daha sonraki çalışmalarda daha geniş ve farklı popülasyonlarla gerçekleştirilmesi durumu farklı açılardan tartışmaya olanak sağlayacaktır.
- Daha sonraki çalışmalarda nitel ve karma desenlerle, konuya ilişkin derinlemesine bilgi toplanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2007). *Emerging Adulthood: What is it, and what is it goodfor?* Child Development Perspectives, 1(2), 68- 73.
- Atak, H. ve Çok, F. (2010). İnsan yaşamında yeni bir dönem: Beliren yetişkinlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 39-50.
- Atılğan, E. (2005). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 135-149.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Beck, T. A. (2008). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar*. (2. Baskı). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. (Cilt 1-3). New York: Basic Books
- Buluş, M. (2000). Öğretmen adaylarında yüklem karmaşıklığı, düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılık tercihinin bazı psikososyal özellikler ve akademik başarı çerçevesinde incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çıvan, İ. (2013). Üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları ve başkalarını bağışlama davranışlarının incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çoban, E. A. (2013). Geç ergenlerin ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları ve stresle baş etme stratejileri. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 51, 65-84.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişiler arası Problem Çözme Envanterinin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28, 95-108.
- Deniz, M. E., Arslan, C. ve Hamarta, E. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 374-389.
- Dominowski, R. L. ve Bourne, L. E., Jr. (1994). History of research on thinking and problem-solving. In R. J. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem-solving*. San Diego. CA: Academic Press.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. ve Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social problem solving: Theory and assessment*. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (p. 11–27). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10805-001>
- Ellis, A. (1997). Using rational emotive behavior therapy techniques to cope with disability. *Professional Psychology: Research and Practice*, 28(1), 17–22.

- Erden-İmamoğlu, S. (2013). The effect of parental attitudes and negative automatic thoughts on problem solving skills of adolescents: Where gender takes place? *The Online Journal of Counseling and Education (TOJCE)*, 2(2), 67-78.
- Ergin, B. E. ve Dağ, İ. (2014). Kişiler arası problem çözme davranışları, yetişkinlerdeki bağlanma yönelimleri ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 14, 36-45.
- Erözkan, A. (2005). Üniversite öğrencilerinin kişiler arası duyarlılık ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 14, 129-155.
- Hamamcı, Z. ve Büyüköztürk, Ş. (2003). İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ölçeği: Ölçeğin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 107-111.
- Kurtoğlu, E. (2009.) Lise öğrencilerinde gözlenen saldırganlık düzeylerinin otomatik düşünceler, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezen, G. ve Paliç, G. (2011). Lise öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının belirlenmesi. *2 nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 1689-1696.
- Şahan, M. ve Çapan E. B. (2017). Ergenlerin problemleri internet kullanımında kişiler arası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların ve sosyal kaygının rolü. *Ege Eğitim Dergisi*. (18) 2, 887-913.
- Topal, H. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerileri ve yönelimleri ile fonksiyonel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Leahy, R. L. (2007). Bilişsel terapi ve uygulamaları. (T. Özakkaş, Çev. Ed.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Türkçapar, M. H. (2012). *Bilişsel Terapi*. (6. Baskı) Ankara: HYB Yayınları.
- Young, J. E., Klosko, J. S. ve Weishaar, M. E. (2013). Şema terapi. (2. Baskı). İstanbul: Litera yayıncılık.

ERGENLERİN OKULA BAĞLILIĞI DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE DEĞİŞMEKTE MİDİR?

Tuğba Yılmaz Bingöl¹

Halime Eker²

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Okula bağlılık, ergenlerin bilişsel becerileri, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde etkili olması açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı, ergenlerin okula bağlılığının bazı değişkenlere göre incelenmesidir.

Yöntem: Araştırmanın örneklemini 119 erkek ve 139 kız olmak üzere toplam 258 ergenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ile Ergenlerde Okula Bağlanma Ölçeği kullanılmıştır. Okula bağlılığın cinsiyet ile olan ilişkisini belirlemek için t-testi yapılmıştır. Anne-baba tutumlarının okula bağlılığına etkisi ile okula bağlılığın sınıf düzeyi ve akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için One-Way ANOVA kullanılmıştır. Varyansların homojenliği sağlandığı için Post-Hoc Scheffe testi ile gruplar arası farklar belirlenmiştir.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okula bağlılık puanlarının cinsiyete ve akademik başarı durumuna göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. 10 ve 12. sınıf öğrencilerinin okula bağlılık puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Anne-baba tutumlarını ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin okula bağlılıklarının anne-baba tutumlarını demokratik ve otoriter olarak algılayan öğrencilere göre farklılaştığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Elde edilen sonuçlara göre ergenlerin okula bağlılığının artırılması için ebeveynlerin aile tutumları hakkında bilgilendirilmesi ve ilgisiz tutum sergilemekten kaçınmasına yönelik eğitimler planlanabilir.

Anahtar Sözcükler: Okul Bağlılığı, Ergen, Demografik Değişkenler

¹ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, tbingol@fsm.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi, Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, h.eker@iku.edu.tr

Giriş

Öğrencilerin yaşamlarında önemli bir rolü olan okulların eğitsel amaçlarına ulaşmasında etkili olan faktörlerden biri de okula bağlılıktır. Okula bağlılık, öğrencinin akademik başarısı ve gelişimi için hayati öneme sahiptir (Van Acker ve Wheby, 2000). Okula bağlılık, öğrencinin okulun amaçlarını benimseyerek kendisini okula ait hissetmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Finn ve Voelkl, 1993). Yıldız ve Kutlu (2015), okula bağlılığın öğrencilerin okulun sunduğu olanaklara ilişkin düşüncelerini, okul hakkındaki duygularını ve okul aktivitelerine aktif katılım düzeyini içerdiğini belirtmektedir. Jimerson, Campos ve Greif'e (2003) göre okula bağlılığın göstergeleri; okulla ilgili faaliyetlere katılma, yüksek notlar alıp başarılı olma, ödev yapmak için zaman harcama ve ödevleri tamamlama oranından oluşur. Literatürde okula bağlılık kavramının, davranışsal, duygusal ve bilişsel öğelerden oluşan çok boyutlu bir yapı olduğu öne sürülmüştür. Davranışsal boyut, öğrencilerin akademik, sosyal veya ders dışı etkinliklere katılımları gibi gözlenebilir eylemlerini kapsar. Davranışsal bağlılığın olumlu akademik sonuçlar elde etmede ve okulu bırakmayı önlemede çok önemli olduğu kabul edilmektedir (Jimerson, Campos ve Greif, 2003; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Duygusal boyut ise öğrencilerin öğretmenlerine, sınıf arkadaşlarına ve okuluna karşı olumlu ve olumsuz tepkilerinden oluşur ve öğrencilerin okulda yaptıkları işlerde istekli oldukları varsayılır. Okula bağlılığın son boyutu olan bilişsel boyut, öğrencilerin zor ve karmaşık konuları kavramak ve zor becerilere hâkim olmak için gereken çabayı gösterme düşüncesini ve isteğini içerir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Bilişsel bağlılık, öğrencilerin öğrenmeye yönelik yatırımlarını, daha fazlasını anlama arayışını ve bireysel öğrenme stratejilerinin kullanımını yansıtmaktadır (Eliüşük-Bülbül ve Yılmaz-Özelçi, 2018). Cemalcılar (2010), okula bağlılık duygusu güçlü olan öğrencilerin eğitime daha fazla değer verdiklerini, hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklere daha fazla katıldıklarını, daha yüksek benlik saygısına ve yüksek okula devam oranlarına sahip olduklarını, öğretmenleriyle ve akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurabildiklerini ve genel olarak yaşamlarından daha memnun olduklarını belirtmektedir. Okula bağlılık, akademik motivasyon ve başarıyı artırmak ve ergenler arasında okulu bırakmayı önlemek için olası bir çareyi temsil etmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Wang ve Degol, 2014). Ergenler arasında okula bağlılığın olmaması, okul terki, madde kullanımı, ergen hamileliği ve suçta bulaşma gibi oldukça ciddi sonuçlara neden olmaktadır (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003). Okula bağlılık düzeyinin azalması ergenlik döneminde ciddi bir risk faktörü oluşturabilmektedir. Bu nedenle

ergenlerde okula bağlılık kavramının incelenmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmada ergenlerin okula bağlılığının cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan anne-baba tutumu ve algılanan akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu araştırmada araştırma yöntemi olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Bakırköy ilçesinde niteliksiz lise olarak sınıflandırılan bir ortaöğretim kurumunun farklı sınıflarında öğrenim görmekte olan 258 ergen oluşturmaktadır. Örneklemin %46'sı (119) erkek, %54'ü (139) kız öğrencilerden oluşmaktadır. %29.1'i 9. sınıf, %29.5'i 10. sınıf, %29.8'i 11. sınıf ve %11.6'sı 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu formula ergenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi, algıladıkları anne-baba tutumları ve akademik başarı durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Ergenlerde Okula Bağlanma Ölçeği (EOBÖ): Hill (2005) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını Savi Çakar ve Karataş (2017) yapmıştır. İlk uyarlama çalışması 3-8. sınıf arasında öğrenim gören öğrencilerle yapılan ölçek, beşli likert tipinde bir ölçek olarak yapılandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75'tir ve ölçekten yüksek puan almak okula bağlanma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin lise öğrencilerine uygulanabilirliğini incelemek için lise öğrencilerinden elde edilen verilere Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonuçlarına göre 14 madde ve üç boyuttan oluşan ölçeğin lise öğrencileri için geçerli olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi .91 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları okula bağlılık, arkadaşlara bağlılık, öğretmenlere bağlılıktır.

Veri Analizi

Veriler SPSS programı ile değerlendirilmiştir. Okula bağlılığın cinsiyet ile olan ilişkisini belirlemek için t-testi yapılmıştır. Anne-baba tutumlarının okula bağlılığına etkisini belirlemek için One-Way ANOVA yapılmıştır. Aynı şekilde okula bağlılığın sınıf düzeyi ve akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de One-Way ANOVA yapılmıştır. Gruplar arası farkları belirlemek için Post-Hoc testler uygulanmıştır. Varyansların homojenliği sağlandığı için Scheffe testi ile gruplar arası farklar belirlenmiştir. Çocuk ve Ergen İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin yapılan iç tutarlık analizi sonucunda elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Şimdiki araştırma için ise .91 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan bireylerin okula bağlılık ölçeğinden elde ettikleri puanlar ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Ölçekten Elde Ettikleri Ortalama Puan

	N	Ortalama	Standart Sapma
EOBÖ	258	38.57	10.44

Tablo 1. incelendiğinde örneklemin okula bağlılık ölçeğinden elde ettikleri ortalama puan 38.57 (SD=10.44) olarak görülmüştür. 15 maddeli ve 5'li likert tipi ölçekten yüksek puan elde etmek yüksek bağlanmayı göstermektedir. Bu durumda katılımcıların puanlarının orta düzey olduğu söylenebilir.

Katılımcıların okula bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Bulgulara ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ergenlerin okula bağlılığının cinsiyete göre t-testi sonuçları

	N	Ortanca	Ss	Sd	t	p
Kız	139	2.58	.68	.06	-.26	.85
Erkek	119	2.56	.71	.07		

p > .05

Tablo 2 incelendiğinde ergenlerin okula bağlılık puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir ($t = -.26, p > .05$).

Katılımcıların sınıf düzeylerine göre okula bağlılık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan ANOVA Testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Ergenlerin okula bağlılığının sınıf düzeyine göre ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar Arası	1091.68	3	363.90	3.43	.02	10-12
Gruplar İçi	26915.20	254	105.97			
Toplam	28006.89	257				

$p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların okula bağlılık puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F(3-254) = 3.43, p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe Testi sonucunda 10 ve 12. sınıf öğrencilerinin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Ergenlerin algıladıkları anne-baba tutumuna göre okula bağlılık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için ANOVA Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ergenlerin okula bağlılığının anne-baba tutumuna göre ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	5.58	2	2.80	5.88	.003	İlgisiz-demokratik, ilgisiz-otoriter
Gruplar içi	118.14	249	.47			
Toplam	123.72	251				

$p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların okula bağlılık düzeylerinin algıladıkları anne baba tutumuna göre farklılaştığı görülmektedir [$F(2-249) = 5.88, p < .05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda ilgisiz anne baba tutumu ile büyüdüklerini düşünen öğrencilerin

hem demokratik anne-baba tutumu ile büyüdüğünü düşünen hem de otoriter anne-baba tutumu ile büyüdüğünü düşünen bireylere göre okula bağlılıklarının farklılaştığı görülmüştür.

Katılımcıların okula bağlılıklarının akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için ANOVA Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ergenlerin okula bağlılığının akademik başarıya göre ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	1.72	2	.86	1.76	.17	
Gruplar içi	123.69	254	.49			
Toplam	125.40	256				

$p > .05$

Tablo 5 incelendiğinde akademik başarı değişkenine göre katılımcıların okula bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$F(2-254) = 1.76, p > .05$].

Tartışma ve Sonuç

Ergenlerin okula bağlılığını demografik değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda, ergenlerde okula bağlılığın cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Caraway, Tucker, Reinke ve Hall (2003), Sarı (2013), Yılmaz (2015), İhtiyaroğlu ve Demir (2015) ve Topçu (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da okula bağlılık düzeyleri cinsiyet açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmamıştır. Bununla birlikte lise öğrencileriyle yapılan bazı araştırmalar (Arastaman, 2009; Mengi, 2011; Özdemir ve Kalaycı, 2013; Turgut, 2015; Yaldıran, 2019) kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkeklere öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Erdoğan ve Yüzbaş (2018) ve Karaşar ve Kapçı (2016) tarafından yapılan çalışmalarda ise erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmada sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde 10 ve 12. sınıf öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi yükseldikçe okula bağlılığın arttığı görülmüştür. Benzer şekilde, Topçu'nun (2019) yaptığı çalışmada da sınıf düzeyi yükseldikçe

okula bağlanmanın arttığı ortaya çıkmıştır. Gillen-O'neel ve Fuligni (2013) tarafından yapılan çalışmada kız öğrencilerin lise sınıf düzeyleri arttıkça okul bağlılık düzeylerinin düştüğü, erkek öğrencilerin ise yükseldiği bulunmuştur. Bununla birlikte sınıf düzeyi yükseldikçe okula bağlılığın azaldığını gösteren ve bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen araştırma sonuçları (Mengi, 2011; Sarı, 2013; Özdemir ve Kalaycı, 2013; Yılmaz, 2015; Bellici, 2015; Karaşar ve Kapçı, 2016; Erdoğan ve Yüzbaş, 2018) olduğu da görülmektedir. Altuntaş ve Sezer (2017) ve Yaldıran (2019) tarafından yapılan çalışmalarda ise okula bağlılık sınıf düzeyine göre farklılaşmamıştır. Bu sınıf düzeyi yükseldikçe okula bağlılığın artması, son sınıfa yaklaştıkça netleşmesi gereken meslek seçiminin ve üniversite sınavının okula bağlanmayı arttırması ile açıklanabilir.

Araştırmadaki bir diğer bulgu, ergenlerde okula bağlılık düzeylerinin algılanan anne-baba tutumuna göre farklılaştığı şeklindedir. Anne-baba tutumunu ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin anne-baba tutumlarını demokratik ve otoriter olarak algılayan öğrencilere göre okula bağlılıkları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yaldıran'ın (2019) çalışmasında da en yüksek okula bağlılık düzeylerinin ilgili-anlayışlı anne-baba tutumu ile büyüyen öğrencilerde, en düşük okula bağlılık düzeylerinin ise baskıcı-otoriter anne-baba tutumuyla büyüyen öğrencilerde görüldüğü sonucu elde edilmiştir. İlgisiz aile ortamındaki öğrencilerin riskli davranışlara yönelme olasılıkları nedeniyle okula bağlılık düzeylerinin düşük olabileceği söylenebilir.

Araştırmada ele alınan akademik başarı değişkenine bakıldığında ergenlerin okula bağlılık düzeylerinin akademik başarı durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak bu araştırmadan elde edilen sonucun aksine, akademik açıdan başarılı olan öğrencilerin okula bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Anderman, 2002; Sarı, 2013; Yılmaz, 2015; Erdoğan ve Yüzbaş, 2018; Yaldıran, 2019). Daha önceki araştırmalarla benzeşmeyen bu sonuç araştırmaya katılan bireylerin özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında ilgisiz anne-baba tutumu ile büyümenin ve sınıf düzeyinin ergenlerin okula bağlılığını etkilediği görülürken cinsiyet ve akademik başarının okula bağlılığı etkilemediği görülmüştür.

Öneriler

Okula bağlılık, ergenleri içinde buldukları dönemdeki riskli durumlardan koruyabilecek bir kavramdır. Bu nedenle ergenlerin okula bağlılığının artırılması önem taşımaktadır. Elde edilen sonuçlara göre ebeveynlerin aile tutum-

ları hakkında bilgilendirilmesi ve ilgisiz tutum sergilemekten kaçınması, ergenlerin okula bağlılığını arttırabilir.

Sınıf düzeyi yükseldikçe okula bağlılığın arttığı görülmüştür. İlerleyen araştırmalarda bu durumu açıklayabilecek değişkenlerin incelenmesi, öğrencilerin zaman kaybetmeden okula bağlılık sergilemesinin sağlanması açısından önemli olabilir.

Akademik başarıya göre okula bağlılığın değişmemesi sonucu başka örneklerde test edilebilir.

Kaynakça

- Altuntaş, S. ve Sezer, Ö. (2017). Investigating school attachment of secondary school students. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1): 83-97. DOI: 10.17679/inuefd.295722
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. ve Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59(1), 243.
- Eliüşük-Bülbül, A. ve Yılmaz-Özelçi, S. (2018). Adaptation of student engagement in school scale into Turkish A study of validity and reliability. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 854-871.
- Erdoğan, M. Y. ve Yüzbaş, D. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 32(1), 205 – 227.
- Finn, J. D. ve Voelkl. K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gillen-O'Neel, C. ve Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678-692.
- Hill, L. G. (2005). *Investigation of a brief measure of school attachment*. Manuscript submitted for publication.
- İhtiyaroğlu, N. ve Demir, E. (2015). Farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 281-295.
- Jimerson, S. R., Campos, E. ve Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaşar, B. ve Kapçı, E. G. (2016). Examining school attachment and academic success in terms of different variables. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49(1), 21.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlilik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özdemir, M., ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Savi Çakar, F. ve Karataş, Z. (2017). Adolescents' self-esteem, school anger and life satisfaction as predictors of their school attachment. *Education and Science*, 42(189), 121-136.
- Topçu, N. (2019). *Yatılı bölge ortaokullarında öğrenim gören ergenlerin ebeveyn, akrana ve okula bağlanma düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- van Acker, R. ve Wheby, J. H. (2000). Exploring the social contexts influencing student success or failure: Introduction. *Preventing School Failure*, 44(3), 93-96.
- Wang, M. T. ve Degol, J. L. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives*, 8, 137-143.

- Yaldıran, A. (2019). Lise öğrencilerinde siber zorbalığa maruz kalma ve okula bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bolu İli örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldız, M. A. ve Kutlu, M. (2015). Erinlerde okula bağlanmanın yordayıcısı olarak sosyal kaygı ve depresif belirtilerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 332-345.
- Yılmaz, Z. (2015). *Ortaöğretim kurum öğrencilerinde okula bağlılık olgusunun başarı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÖZÜR DİLEME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ’NİN (ÖDE) TÜRKÇE UYARLAMASI: GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI

Seval Erden Çınar¹

Şeyda Çetintaş²

Elif Özen³

Öz

Problem Durumu ve Amaç: Alan yazınında affetmeye odaklanan ölçeklerin yaygınlığına rağmen özellikle özür dilemeye odaklanan ölçek bizim bilginiz dâhilinde bulunmamaktadır. Özür Dileme Eğilimi Ölçeği (ÖDE), bireylerin özür dileme eğilimlerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir ölçektir. Bu sebeple, bu çalışmada ÖDE’nin Türkçeye adaptasyonunun alan yazınındaki bu ihtiyacı gidereceği düşünülmektedir.

Yöntem: Araştırmada, ölçeğin yapısını test etmek amacıyla Mplus programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ayrıca ölçek maddelerinin yük dağılımlarını değerlendirmek amacıyla SPSS programı aracılığıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. DFA örneklemini 373 katılımcıdan oluşmaktadır. AFA örneklemini, yaş ortalaması 23.32 ($SS = 7.25$) olan 306 katılımcıdan oluşmaktadır. Ölçeğin, ölçüt geçerliliğini test etmek amacıyla Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve Sakin Benlik Ölçeği kullanılmıştır. Test-tekrar testi ve ölçüt geçerliliği için sırasıyla 30 ve 50 kişiden oluşan farklı örneklemlere ulaşılmıştır.

Bulgular: DFA sonucunda, ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmış ve iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. ÖDE’nin iç tutarlılık katsayısı, 86 olarak bulunmuştur. Psikolojik İyi Oluş ve Sakin Benlik ölçekleri ile istatistiksel olarak anlamlı korelasyon değerleri vermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler: Araştırmadan elde edilen bulgular, ÖDE’nin Türk örneklemlerinde özür dileme eğilimini değerlendirmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Özür Dileme, Ölçek Uyarlama, Geçerlilik, Güvenilirlik

¹ Doç., Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü

² Doktora Araştırma Görevlisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü

³ Uzman Psikolojik Danışman

Giriş

Son yıllarda, pozitif psikolojideki gelişmelerle beraber, sosyal ilişkileri geliştiren, sosyal işlevselliği ve sosyal kabulü arttıran davranışlarla ilgili yapılan araştırmalar büyük önem kazanmıştır. Pozitif psikolojinin özellikle adaptif sosyal işlevsellik ve prososyal davranışlara odaklanmasıyla birlikte özür dileme konusuna olan ilgi de artmıştır (Howell, Dopko, Turowski ve Buro, 2011). Lazare (2014) özür dilemeyi, “bir tarafın suçunun ya da yarattığı sorunun sorumluluğunu kabul ettiği ve mağdur olan karşısındaki kişiye pişmanlık veya vicdan azabını ifade ettiği, iki kişi arasındaki karşılaşma” şeklinde tanımlamıştır (s. 52). Tanım, özür dilemenin, kişinin kendi yaptığı yanlış davranışı ve karşısındaki kişide yarattığı acı verici duyguları kabul ettiğini göstermektedir. Bu bağlamda bakıldığında özür dilemenin sosyal ilişkileri korumada ve devam etmesini sağlamada rolü olduğu söylenebilir (Howell vd., 2011).

Bu konudaki alan yazını incelendiğinde affetme/affedilme konularının daha çok ilgi çektiği görülmektedir. Özür dilemenin aslında affetmenin önemli bir öncüsü olduğu bilinmesine rağmen özür dileme çalışmalarının daha geri planda kaldığı görülmektedir (Howell vd., 2011). Literatüre bakıldığında özür dileme ile ilgili ölçme araçlarının olduğunu görmek mümkün olsa da bu ölçeklerin özür dilemeye dair inançları daha geniş bir perspektiften değerlendirdiği ya da duruma özgü ilişkilere odaklanarak affetme isteğini değerlendirdiği görülmektedir (örneğin Özür Dileme, Affetme ve Uzlaşma Ölçeği (Ashy, Mercurio ve Malley-Morrison, 2010); Affedilme İsteği Ölçeği (Sandage, Worthington, Hight ve Berry, 2000)). Bunun yanı sıra Türk alan yazını incelendiğinde ise yabancı literatürle doğrultulu bir şekilde, kültürümüze adapte edilmiş ölçeklerin daha çok affedilme, affetme eğilimi, romantik ilişkilerde affetme gibi konulara odaklandığı görülmektedir (örneğin Bağışlama İstekliliği Ölçeği (Çoklar ve Dönmez, 2015); Bağışlama ve Bağışlama Olasılığı Ölçeği (Ulus ve Aksoy, 2017); Evlilikte Bağışlama Ölçeği-Olay (Durmuş ve Manan, 2018)). Dolayısıyla, bizim bilimiz dâhilinde, Türk alan yazınında spesifik olarak özür dileme eğilimini değerlendiren bir ölçme aracı bulunmamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Howell vd. (2011) tarafından geliştirilen Proclivity to Apologize Measure ölçeğinin (ÖDE) Türkçe adaptasyon çalışmalarını gerçekleştirmektedir. ÖDE, özür dileme eğilimini kişiler arası ilişkilerde bireysel bir farklılık olarak değerlendiren, kişilerin genel olarak yanlış bir davranışta bulunduğu durumlardaki özür dileme eğilimi ölçen geçerli ve güvenilir bir araçtır (Howell vd., 2011). Özür dileme eğiliminin diğer kişisel özelliklerle olan ilişkisine bakıldığında iyi-oluş, affetme, kendilik değeri, nörotizm ve yumuşak başlılık ile pozitif yönde, narsisizm ve yetki duygusu ile negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür (Howell vd., 2011). Bunun yanı sıra otonomi, yetkinlik,

ahlaki değer olarak bakım verme (Howell vd., 2011) ile empati ve suçluluk duygusu ile ilişkili bulunmuştur (Howell, Turowski ve Buro, 2012).

Sonuç olarak affetmeye odaklanan ölçeklerin yaygınlığına rağmen Türk alan yazınında özellikle özür dilemeye odaklanan bir ölçme aracının eksikliği görülmektedir. Bu ihtiyaç göz önüne alındığında mevcut çalışmada PAM'ın, Türkçe ismiyle Özür Dile Eğilimi Ölçeği'nin (ÖDE) Türk örnekleminde geçerlilik ve güvenilirliği çalışılmıştır. Lazare (2014) özür dilemenin kültürler göre bazı benzerlikler ve farklılıklar gösterebileceğini savunmuştur. Türk kültürü de birbirine bağlı ilişkilere dayanan bir kültür olarak nitelendirildiği düşünüldüğünde (Sunar ve Fişek, 2005), bu çalışmada ÖDE'nin farklı bir kültürdeki geçerliliği test edilecektir.

Yöntem

Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışmada, gözlenen ve gizli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, bir yapısal eşitlik modeli olan doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Doğrulayıcı faktör analizi için çalışmanın örneklemini, yaşları 16 ila 85 arasında değişen, 233'ü kadın, 140'ı erkek olan toplam 373 kişiden oluşmaktadır ($Ort. = 25, SS = 9.16$). Açımlayıcı faktör analizi için farklı bir örnekleme ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için çalışmanın örneklemini, yaşları 12 ila 67 arasında değişen, 194'ü kadın, 112'si erkek olan toplam 306 kişiden oluşmaktadır ($Ort. = 23.32, SS = 7.25$). Ayrıca çalışmaya, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğini ölçmek için farklı 30 kişi (%70'i kadın, %30'u erkek) ve yakınsama geçerliliğini test etmek için yaş ortalaması 21.56 ($SS = 3.24$) olan farklı 50 kişi dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların yaşları ve cinsiyetleri gibi bilgileri elde edebilmek amacıyla demografik bilgi formu verilmiştir. Ayrıca ölçeğin yakınsama geçerliliğini test etmek amacıyla Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖÖ; Telef, 2011; 2013) ve Sakin Benlik Ölçeği (SBÖ; Akça, 2014) kullanılmıştır.

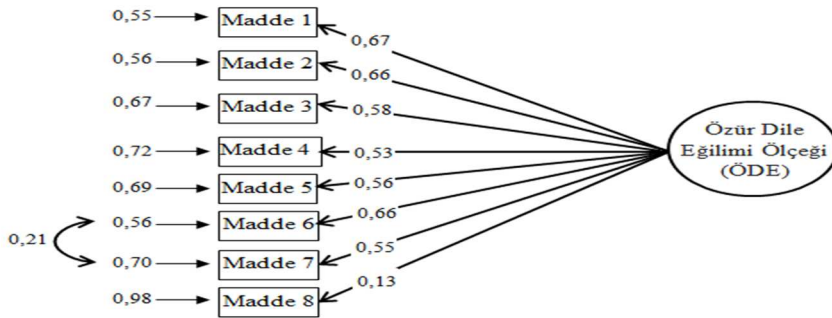
Veri Analizi

Yazarlardan ölçeğin Türkçe çeviri izni alındıktan sonra Türkçe çeviri çalışmaları başlatılmıştır. Türkçe-İngilizce dil yeterliliğine sahip bağımsız 5 kişi-

den ölçeği Türkçeye çevirmesi istenmiştir. Gelen çeviriler, 3 farklı alan uzmanınca tekrar değerlendirilmiş ve ölçeğin nihai Türkçe formu oluşturulmuştur. Dil geçerliliği için bir grup katılımcıya ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları 3'er hafta arayla uygulanmıştır. Ölçeğin, test-tekrar test güvenilirliğinin saptanması için örneklemden farklı 30 kişiye (%70'i kadın, %30'u erkek) aynı ölçek dört hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliliğinin, orijinal formda elde edilen yapı geçerliliğini doğrulayıp doğrulamadığını test etmek için MPlus programı aracılığıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca SPSS v.23 programı kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Uyum iyiliğini değerlendirmek için χ^2 (ki-kare), χ^2/df , SRMS (Standardize Edilmiş Kalıntıların Ortalama Karekökü), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) değerleri rapor edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla tüm ölçek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanarak rapor edilmiştir. Ölçeğin yakınsama geçerliliğini değerlendirmek için PİOÖ (Telef, 2011; 2013) ve SBÖ (Akça, 2014) ölçekleriyle olan korelasyon değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliliğinin orijinal formdaki yapı geçerliliğini doğrulayıp doğrulamamasını test etmek amacıyla SPSS v.23 programı kullanılarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) 373 kişilik örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre ölçeğin tekli faktör yapısı orijinal ölçekteki tekli yapıyı doğrulamıştır. Modelin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu bulunmuştur [χ^2 (df = 20, p = 0.001) = 44.137, χ^2/df = 2.21, SRMR = 0.034, CFI = 0.962, TLI = 0.946 ve RMSEA = 0.057]. Modelin 6. ve 7. maddeleri arasında modifikasyon yapılarak ölçeğin uyum değerleri geliştirilmiştir. Son hâlinde ölçeğin uyum değerlerinin bu şekildedir: χ^2 (df = 19, p < 0.05) = 33.253, χ^2/df = 1.75, SRMR = 0.030, CFI = 0.977, TLI = 0.967 ve RMSEA = 0.045 (Şekil 1).



Şekil 1. ÖDE'nin Standart Model Sonuçları

Ölçeğin faktör yüklerine bakıldığında 8. madde dışında maddelerin faktör yüklerinin .53 ile .67 arasında değiştiği ve bütün faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p = .000$). Standartlaştırılmış faktör yüklerinin .50 üzerinde olması beklendiğinden bu sonuçlar geçerli kabul edilmiştir. DFA uyum indekslerinin iyi uyum göstermesine rağmen madde 8'in faktör yükü .13'tür ($p = .023$). Ölçeğin farklı bir örnekleme faktör yüklerini değerlendirmek amacıyla, 306 kişilik farklı bir örnekleme ulaşılmış ve AFA yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin ölçümüne ait olan değerlerin .50'nin üzerinde olması beklenmektedir. Verinin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan, Kaiser-Meyer Olkin testinden (0.84) ve Bartlett Küresellik Testinden ($\chi^2 (28) = 573,518$, $p < .001$) elde edilen sonuçlar, örneklemin faktör analizi için uygunluğunu desteklemiştir. ÖDE'nin faktör yapısını incelemek için varimax döndürmesi ile temel bileşenler analizi yapılmıştır. Bu analizden elde edilen tek faktörlü toplam varyans %41.98'tir. Ölçeğin faktör yüklerinin .56 ile .73 arasında değiştiği görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Howell ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve özür dileme eğilimini bireysel bir farklılık olarak ölçmeyi amaçlayan ÖDE'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özellikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle öncelikle DFA yapılmış ve analiz sonucunda ölçeğin Türkçe versiyonunun faktör yapısının Howell vd. (2011) tarafından bulunan tek faktörlü yapıyla uyumlu olduğu görülmüştür. Elde edilen iyi uyum indekslerine rağmen ölçeğin 8. maddesinin faktör yükünün tatminkâr düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu sebeple, farklı bir örnekleme AFA yapılmış ve yeni örnekleme faktör yükleri kontrol edilmiştir. İki farklı örneklemden elde edilen bulgular sonucunda ölçeğin Türkçe faktör yapısı doğrulanmıştır. Dört haftalık süre içerisinde katılımcıların puanlarındaki değişikliği incelemek için uygulanmış olan bağımlı gruplar t-testinin sonuçlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüş ve ÖDE'nin test-tekrar test güvenilirliği doğrulanmıştır. ÖDE'nin, psikolojik sağlık ve refahı ölçen Psikolojik İyi Oluş ölçeğiyle ve kişinin yaşam olaylarına egoist olmayan bir tavırla yaklaşmasını ölçen Sakin Benlik ölçeğiyle arasındaki ilişki beklendiği gibi pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Böylelikle, ölçeğin kriter geçerliliği doğrulanmıştır. Bu bağlamda, özür dileme eğilimini ölçen ÖDE'nin Türkiye kültürüne uyumlu olduğu görülmektedir.

Öneriler

Bu araştırmada, ölçeğin ölçüt geçerliliği değerlendirmek amacıyla Psikolojik İyi Oluş ve Sakin Benlik ölçeklerinden yararlanılmıştır. Yeni araştırmalarda, ÖDE'nin kullanılması durumunda, farklı ölçeklerle olan korelasyon değerlerinin raporlanmasının, ÖDE'nin ölçüt geçerliliğine yönelik daha zengin bir veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akça, E. (2014). *Personality and cultural predictors of the quiet ego: Comparing Turkey and the United States* (Master's Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Ashy, M., Mercurio, A. E. ve Malley-Morrison, K. (2010). Apology, forgiveness, and reconciliation: An ecological world view framework. *Individual Differences Research*, 8(1).
- Çoklar, I. ve Dönmez, A. (2017). Bağışlama istekliliği ölçeği'nin uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2).
- Durmuş, E. ve Manap, A. (2018). Evlilikte bağışlama ölçeği-olay: Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2033-2049.
- Howell, A. J., Turowski, J. B. ve Buro, K. (2012). Guilt, empathy, and apology. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 917-922.
- Howell, A. J., Dopko, R. L., Turowski, J. B. ve Buro, K. (2011). The disposition to apologize. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 509-514.
- Lazare, A. (2005). *On apology*. Oxford University Press.
- Sandage, S. J., Worthington Jr, E. L., Hight, T. L. ve Berry, J. W. (2000). Seeking forgiveness: Theoretical context and an initial empirical study. *Journal of Psychology and Theology*, 28(1), 21-35.
- Sunar, D. ve Fisek, G. (2005). Contemporary Turkish families. *Families In Global Perspective*, 169-183.
- Telef, B. B. (2011). *Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOO): Türkçeye Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması*. 11. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 3-5 Ekim, Selçuk- İzmir.